Irán Guerrero

Coordinadora

Titulación y escritura académica en la universidad a distancia

Aproximaciones teóricas y prácticas



Pedagogía



FFL

UNAM





Titulación y escritura académica en la universidad a distancia

Aproximaciones teóricas y prácticas



eSchola Pedagogía

Irán Guerrero
Coordinadora

Titulación y escritura académica en la universidad a distancia

Aproximaciones teóricas y prácticas



eSchola

Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional Autónoma de México



Titulación y escritura académica en la universidad a distancia. Aproximaciones teóricas y prácticas es una publicación elaborada en el marco del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME PE 405620: "Fortalecimiento de la asesoría para la titulación desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas: taller y libro electrónico para docentes de la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED, FFYL, UNAM".

Primera edición:
Octubre de 2021

ISBN 978-607-30-5068-5

Todas las propuestas para publicación, presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y siguiendo el método de "doble ciego" conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Editado y producido en México

Contenido interactivo

presentación audiovisual
haz click en el enlace

https://youtu.be/v_NHQCwkHxE

o puedes acceder vía QR



Agradecimientos

La presente obra fue posible gracias al financiamiento otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM al proyecto PAPIME PE405620 “Fortalecimiento de la asesoría para la titulación desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas: taller y libro electrónico para docentes de la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED, FFYL, UNAM”, en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME).

Agradecemos el trabajo de la Coordinación de Publicaciones y la Coordinación de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras para la realización del libro; así como el apoyo de la Mtra. Tania Alarcón Rodríguez, coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Docencia de la Facultad y al Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM por la orientación brindada para la realización del Curso-Taller “Fortalecimiento de la asesoría para la titulación en la universidad abierta y a distancia desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas” (PAPIME PE405620) impartido de junio a agosto de 2020.

Nuestro agradecimiento a los docentes participantes en la primera emisión del Curso-Taller: Hilda Guadalupe Bustamante Rojas, Sofia Crespo Reyes, Angélica Rocío Domínguez Patiño, Giselle Gómez Gastinel, Gloria Lisbeth Graterol Acevedo, Javier Gutiérrez Ortiz, María Guadalupe Juárez Cabañas, José Luis Núñez Ruiz, Gloria Deenise Ortiz Hernández, María del Rosario Petriz Elvira, Carolina Sánchez García, Zoila Berenice Sánchez Sánchez, Claudia Sernas Hernández, Rodrigo Antonio Vega y Ortega

Baez, María Guadalupe Venteño Jaramillo, Norma Vilchis Salcedo. Un reconocimiento especial a las docentes que participaron en el diseño y desarrollo del Curso Taller: Mtra. Iris Jiménez Reséndez y Mtra. Rosa María Sandoval Montaño.

Agradecemos al L.C.C. E.D. Eduardo Javier Fernández Quintal, la Mtra. Iris Jiménez, la Dra. Liliana Valladares, la Dra. Gloria Graterol y la Mtra. Rosa María Sandoval por su apoyo en la revisión y lectura de los textos que conforman esta obra.

Externamos nuestra gratitud a las familias de las autoras de este libro, pues de diferentes modos contribuyeron a la finalización de esta obra durante el confinamiento y los retos impuestos por la pandemia del COVID-19. Gracias, Ana y Eduardo.

Introducción



Urge abandonar, por tanto, la visión del discurso académico como un edificio hecho de ladrillos, varillas y cemento rígidos e inamovibles, y comenzar a verlo como un flujo de agua que de manera natural adopta la forma de nube, mar o río. Y es que, parafraseando a Michael Ende en su novela Momo, en la universidad también operan los hombres grises que se esfuerzan inútilmente en entubar el agua, dictando normas y reglas que anulan el pensamiento creativo y la voz expresiva de los alumnos.[1]

Este libro está destinado a los docentes universitarios interesados en enriquecer sus prácticas de dirección y asesoría de egresados en proceso de titulación. El libro se basa en avances de investigación y experiencias de docencia que toman como referente la escritura en la universidad y su relación con los procesos de titulación. Ofrece elementos teórico-conceptuales sobre alfabetizaciones y literacidad académicas, referentes empíricos de investigación, estrategias para la enseñanza y aprendizaje de los procesos de escritura académica, y recursos prácticos. La obra constituye una invitación a reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar durante los procesos de titulación, y sobre el trabajo docente individual y colectivo requerido para enriquecer los procesos de escritura.

[1] Gregorio Hernández, "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento", en *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, pp. 40 y 41.

El libro se deriva del proyecto PAPIME PE405620 "Fortalecimiento de la asesoría para la titulación desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas: taller y libro electrónico para docentes de la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED, FFYL, UNAM" el cual tuvo como objetivo general desarrollar una propuesta formativa y recursos educativos para docentes con la finalidad de fortalecer los procesos de asesoría que se realizan en la Licenciatura en Pedagogía del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y contribuir al incremento de la titulación. Este proyecto tuvo como antecedentes otros proyectos PAPIME[2] que permitieron el diseño de recursos didácticos para estudiantes y evidenciaron la necesidad de diseñar materiales para docentes, debido a que son ellos quienes tienen la posibilidad de hacer llegar los recursos didácticos a los estudiantes y mediar su uso.

El problema de la titulación en el SUAYED[3]

Los proyectos PAPIME mencionados partieron de las dificultades documentadas respecto a la titulación en instituciones de educación superior mexicanas, cuyas cifras son imprecisas. Las estimaciones sugieren que la titulación en instituciones mexicanas de educación superior es menor al 50%.[4]

Para poder explorar la situación de la titulación se empleó el indicador relación egreso-titulación de la UNAM el cual muestra la proporción de alumnos titulados con respecto a los egresados en un mismo año. Este indicador se

[2] PE403516 "Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos orientados a apoyar la docencia". PE404017 "Leer y escribir en la universidad digital: implementación de un taller en línea para fortalecer la titulación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia".

[3] Agradezco a la Mtra. Rosa María Sandoval Montaño por la revisión y precisiones a los datos presentados en este apartado.

[4] Dení Stincer y Bertha Blum, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, p. 9.

considera un primer acercamiento a la valoración de la capacidad de una institución escolar para titular a sus egresados y no es un indicador generacional o por cohorte.[5] Cabe recalcar que este ejercicio solamente es una aproximación, pues se requerirían otros datos para determinar el índice de titulación por ciclo escolar.

De acuerdo con el "Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior 2019-2020" de la ANUIES, la matrícula de alumnos a nivel nacional en las instituciones de educación superior mexicanas fue de 4 931 200. En el mismo ciclo egresaron 826 817 alumnos y se titularon 612 814. La relación egreso-titulación a nivel nacional basada en estas cifras fue de 74%.[6]

La UNAM en 2019 reportó 22 703 titulados (exámenes profesionales y otras opciones de titulación), de 32 321 egresados para una población escolar de 213 004 estudiantes durante el ciclo 2018-2019. La relación egreso-titulación de la UNAM para 2019 fue de 70%.

Los datos sugieren un panorama positivo, sin embargo, toman matices problemáticos al analizar las diferencias de la titulación en las modalidades presencial, abierta y a distancia de una misma Facultad o Escuela. Para analizar estos matices se compararon datos de egreso y titulación del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de diferentes Facultades y Escuelas de la UNAM en los ciclos escolares 2014-2015, 2016-2017 y 2018-2019[7] para ejemplificar cómo se ha modificado esta relación. La tabla 1 muestra que la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la Facultad de Derecho y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia presentaron la mayor relación egreso-titulación en 2018-2019, así como un incremento sostenido de esta relación en los tres periodos

[5] UNAM, "Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior", p. 8.

[6] ANUIES, "Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020", *passim*.

[7] Los primeros titulados en la modalidad a distancia fueron en Pedagogía en 2013 y en Bibliotecología en 2014, por ello se tomó como primera referencia el ciclo escolar 2014-2015.

revisados. Las entidades académicas que presentaron menor relación, e incluso decremento, fueron la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Contaduría y Administración, así como la Facultad de Economía. La relación egreso-titulación, excepto en Iztacala y Derecho, fue en todos los casos menor a la relación global egresados-titulación de la UNAM (70%).

Tabla 1

Facultad o Escuela	2014-2015	2016-2017	2018-2019
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	30.46	25.74	27.44
Facultad de Contaduría y Administración	32.14	41.96	29.08
Facultad de Derecho	52.97	74.40	86.86
Facultad de Economía	28.89	50.00	30.10
Facultad de Filosofía y Letras	48.98	62.70	65.32
Facultad de Psicología	40.48	27.42	41.94
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	75.93	63.10	68.31
Facultad de Estudios Superiores Aragón	58.62	62.07	59.52
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	0.00	0.00	60.00
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	52.63	92.74	93.36
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	39.31	61.93	68.87
Escuela Nacional de Trabajo Social	50.00	53.62	59.74
Totales	46.82	58.61	59.45

Relación egreso-titulación por SUAYED en las diferentes Escuelas y Facultades de la UNAM en los ciclos 2014-2015, 2016-2017 y 2018-2019
Fuente: Elaboración propia con base en Agendas estadísticas UNAM 2014 a 2020.

En la FFYL las actividades fueron afectadas por un paro de labores durante 2019 y por la pandemia por COVID-19 que inició en 2020. La meta de titulación que consistía en elevar la titulación en un 10% de 2017 a 2021 se vio severamente afectada por estos hechos. El cálculo del indicador de la relación egreso-titulación obtenido a partir de los datos de egreso y titulación presentados en el Cuarto informe de actividades 2017-2021 fue de 57% para la modalidad presencial,[8] 35% para la modalidad abierta y 18% para la modalidad a distancia.

En una aproximación a la diferencia entre licenciaturas de la modalidad presencial, abierta y a distancia de la FFYL durante el ciclo escolar 2018-2019 se observa en la tabla 2 que la modalidad presencial registró 5 447 estudiantes en el ciclo y SUAYED 4 160 estudiantes (2 306 de la modalidad abierta y 1 854 de la modalidad a distancia). Se observa que la diferencia entre la población de la modalidad presencial y la del SUAYED es menor en comparación con la amplia diferencia de titulados entre modalidades: 410 en presencial, 69 en abierta y 18 en distancia. Es importante señalar que las bajas cifras reportadas de egresados en Pedagogía SUAYED y otras licenciaturas de este sistema, también se deben a que las Agendas Estadísticas de la UNAM –datos públicos– registran a los alumnos con 98% o más de los créditos cubiertos. Esta información puede diferir de los datos de egreso de Servicios Escolares dado que en Pedagogía –y probablemente en otras licenciaturas– el trabajo de titulación equivale a 28 créditos, por lo que el máximo de créditos que los alumnos pueden obtener a su egreso sin haber realizado el trabajo de titulación es de 91%.[9]

[8] A pesar de que formalmente se denomina modalidad escolarizada, en este trabajo se optó por denominarla modalidad presencial para distinguirla de las modalidades abierta y a distancia, ya que las tres modalidades comparten cualidades de escolarización.
[9] Dirección General de Administración Escolar, UNAM, *Plan de estudios Licenciado en Pedagogía, modalidad a distancia*, p. 1.

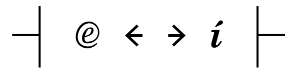


Tabla 2

Licenciatura	Población	Egresados[a]	Titulados
Presencial			
Bibliotecología y Estudios de la Información	335	44	29
Filosofía	1073	145	63
Geografía	771	144	69
Historia	1086	156	69
Lengua y Literaturas Hispánicas	1032	176	65
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	297	50	24
Pedagogía	853	200	91
Total	5447	915	410
Abierta			
Filosofía	380	24	7
Geografía	300	13	11
Historia	396	8	16
Lengua y Literaturas Hispánicas	620	37	17
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	80	4	4
Pedagogía	530	9*	14
Total	2306	95	69
Distancia			
Bibliotecología y Estudios de la Información	313	20	5
Pedagogía	1541	9*	13
Total	1854	29	18

Comparación de siete licenciaturas de la FFYL en las modalidades presencial, abierta y a distancia para el ciclo 2018-2019
[a] Se refiere a los alumnos con 98% o más de los créditos cubiertos.
**No se cuentan con datos desagregados por lo que se hizo una división de 18 alumnos entre egresados de abierta y a distancia.*
Fuente: Elaboración propia con base en Agendas Estadísticas UNAM 2018 y 2019. Servicios Escolares de la FFYL.

Es importante señalar que licenciaturas como Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literaturas Hispánicas o Inglesas del SUAYED tienen una diferencia notable con la matrícula de las mismas licenciaturas en la modalidad presencial, por lo que no son fácilmente comparables. Sin embargo, Bibliotecología y Estudios de la Información tiene una población similar en ambas modalidades (presencial y a distancia). En este caso se observa que, con una población similar, el número de titulados es mayor en la modalidad presencial: 29 en presencial y 5 en distancia. La relación egreso-titulación fue de 66% en Bibliotecología presencial y 25% en Bibliotecología a distancia. Se pretende que este ejercicio de comparación invite a cuestionar y comprender las condiciones que influyen en estas diferencias en vez de clasificar a las modalidades en "buenas" o "malas", por ejemplo, las condiciones diferenciadas entre las modalidades, la planta docente o las condiciones de operación de las licenciaturas. El panorama anterior invita a cuestionar ¿qué condiciones influyen en el bajo egreso de estudiantes del SUAYED?, ¿qué acciones se podrían desarrollar para reducir el abandono o la deserción y fortalecer el egreso, especialmente en la modalidad a distancia?, ¿qué acciones se pueden desarrollar en la FFYL para impulsar la titulación? Estas preguntas inevitablemente requieren replantear y analizar el escenario actual, además de integrar los esfuerzos realizados en el pasado con nuevas acciones.

Acciones en la FFYL para fortalecer la titulación

Desde hace varios años se han desplegado diferentes esfuerzos institucionales en la UNAM y en la FFYL para apoyar a los estudiantes en los procesos de titulación. Entre ellos se pueden mencionar los cursos intersemestrales organizados en SUAYED desde 2018 con la finalidad de reducir el rezago; así como la puesta en operación del sistema informático de registro y seguimiento para la titulación

que permite efectuar el trámite de las Formas de Examen Profesional en línea y no de manera presencial.[10]

La titulación también ha sido objeto de interés de docentes de diferentes licenciaturas y modalidades de la FFYL quienes han desarrollado publicaciones para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus trabajos de titulación,[11] talleres para docentes,[12] talleres para alumnos,[13] así como investigaciones que dan cuenta del uso de estrategias de escritura académica para favorecer la escritura de estos trabajos.[14]

Asimismo, es pertinente mencionar que en la FFYL se han realizado por varios años coloquios y simposios en la modalidad presencial, a distancia o en línea para favorecer el diálogo entre docentes y estudiantes sobre los trabajos de titulación.[15]

Entre los eventos institucionales organizados en la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED se pueden mencionar:

[10] Jorge, Linares, *Cuarto informe de actividades 2017-2021*, p. 29.

[11] *Vid.* Hugo Figueroa y Ana Laura Falcón, "Guía para realizar el trabajo de titulación" en *Investigación y docencia en bibliotecología*, p. 243-267. Lina Escalona, (coord.), "Elementos para la asesoría y revisión de trabajos recepcionales en el Colegio de Bibliotecología", *passim*.

[12] Como ejemplos de cursos y talleres para docentes diseñados a impulsar la titulación y la escritura académica en la FFYL se pueden mencionar:

"Taller de modalidades en los trabajos de titulación" impartido por Claudia Bataller. 23 de abril de 2016.

Encuentro-taller para profesores "Escritura académica y titulación en el SUAYED" coordinado por Irán Guerrero e Iris Jiménez. 19 y 20 de enero de 2018.

Curso-taller "Fortalecimiento de la asesoría para la titulación en la universidad abierta y a distancia desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas" impartido por Irán Guerrero, Rosa María Sandoval, Iris Jiménez. 15 de junio al 7 de agosto de 2020, 26 de julio al 30 de agosto de 2021.

"Taller: La asesoría de tesis. Apuntes de cursos" impartido por Judith Licea, 2015.

Formación de profesores para la dirección de trabajos de titulación impartido por Zaira Navarrete. 16 de junio al 30 de agosto de 2020, 16 de febrero al 18 de marzo 2021.

Escritura académica impartido por Ainhoa Vásquez, Daniel Gutiérrez, Hugo del Castillo. 11 de mayo-5 de junio 2020.

[13] *Vid.* Lilian Camacho e Illimani Esparza, "Manual estructura y redacción del pensamiento complejo", *passim*. Lilián Camacho, "Herramientas para un taller de escritura terapéutica", *passim*. Irán Guerrero, "Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos orientados a apoyar la docencia", *passim*.

[14] Lilián Camacho, "Los trabajos recepcionales a la luz del esquema de presentación de un argumento de Toulmin", *passim*.

[15] Isabel Avella *et al.*, "Dos buenas prácticas en el SUAYED de la Facultad de Filosofía y Letras: las Jornadas académicas sabatinas y los Coloquios de titulación" en *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia*, pp. 39-57.

a. Primer Encuentro "El pedagogo de la UNAM en el siglo XXI". 1 y 2 de abril de 2014. Organizado por el Comité Académico de Pedagogía del Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (CAAHyA).[16]
b. Segundo Encuentro Pedagogía Universitaria: Identidad y Titulación. 6 y 7 de septiembre de 2016. Organizado por el Comité Académico de Pedagogía del Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (CAAHyA).
c. Coloquio de Titulación de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia. 21 de noviembre de 2015. SUAYED, UNAM.
d. Primer Coloquio de Proyectos de Titulación. Licenciatura en Pedagogía, modalidad abierta. 9 de abril de 2016. SUAYED, UNAM.
e. Segundo Coloquio de Titulación de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia. 24 de septiembre de 2016. SUAYED, UNAM.
f. I Simposio de titulación Pedagogía SUAYED, 2 de agosto de 2019.
g. II Simposio de titulación Pedagogía SUAYED, 6 y 7 de agosto de 2020.
h. III Simposio de titulación Pedagogía SUAYED, 26 y 27 de agosto de 2021.

Otros coloquios efectuados en años recientes en el SUAYED de la FFYL han sido:

a. 9° Coloquio de titulación de la Licenciatura en Geografía SUAYED. 25 y 26 de marzo de 2021.
b. V Coloquio de Proyectos de Titulación Letras Hispánicas SUAYED. 28 de octubre de 2020.
c. Coloquio de titulación de estudiantes de Historia. SUAYED-Escolarizado-Acatlán. 6 y 7 de junio de 2019.

[16] Forman parte de este Comité las dependencias que imparten la Licenciatura en Pedagogía: Facultad de Filosofía y Letras (modalidades presencial, abierta y a distancia), FES Aragón, FES Acatlán (en las dos últimas sólo modalidad escolarizada).

Algunas de estas experiencias han sido documentadas, como los coloquios de la licenciatura en Historia, modalidad abierta y los encuentros presenciales en Pedagogía a distancia. El análisis de estas prácticas ha demostrado contribuciones al incremento de la titulación, pero también la necesidad de dar continuidad a estas iniciativas y evaluarlas de manera sistemática para identificar aquellas que coadyuven en el mejoramiento de los procesos formativos.[17]

La relación entre escritura académica y titulación

En sintonía con estas acciones el 26 de febrero de 2021 el Consejo Técnico de la FFYL aprobó el nuevo Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. Este Reglamento integra nuevas opciones de titulación, entre ellas la de ampliación y profundización de conocimientos mediante diplomados de educación continua de la FFYL o la UNAM, pero como todas las otras modalidades aprobadas, requiere de la elaboración de un trabajo escrito.

Diferentes investigaciones[18, 19, 20, 21, 22] han documentado las dificultades que enfrentan las personas para escribir los textos académicos que solicitan las universidades para titularse al finalizar los cursos, lo que podría explicar las bajas cifras de titulación. Ante las modalidades de titulación aprobadas en el Reglamento, persiste el cuestiona-

[17] Avella, I. *op. cit*., p. 55.
[18] Paula Carlino, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere,* p. 418; P. Carlino, *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*, pp. 2 y 5.
[19] María Cristina Castro y Martín Sánchez, "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades" en *Perfiles educativos*, pp. 50-67.
[20] Laura Colombo, "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 81-96.
[21] Eduardo García-Jiménez y Fernando Guzmán-Simón, "La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica", en *Educación XX1*, pp. 19-43.
[22] D. Stincer y B. Blum, *op. cit*., pp. 9-19.

miento sobre las dificultades y apoyos para los trabajos escritos de ésta y las demás modalidades.

Los datos pueden contribuir a entender las tendencias en los SUAYED de diferentes Facultades y Escuelas de la UNAM respecto a los trabajos escritos. La comparación respecto a las modalidades de titulación que eligen los estudiantes del SUAYED muestra un ligero decremento en la elección de la tesis o tesina en todas las Facultades y Escuelas, excepto en Filosofía y Psicología, de acuerdo con la tabla 3. Mientras que la ampliación y profundización de estudios creció en varias Facultades y Escuelas, especialmente en Derecho, Acatlán y Enfermería como muestra la tabla 4.

Tabla 3

Facultad o escuela	**2014-2015**	**2016-2017**	**2018-2019**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	51	32	35
Facultad de Contaduría y Administración	4	11	-
Facultad de Derecho	30	22	10
Facultad de Economía	8	25	16
Facultad de Filosofía y Letras	36	62	67
Facultad de Psicología	29	22	32
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	12	11	4
Facultad de Estudios Superiores Aragón	12	5	5
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	-	-	-
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	2	4	3
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	22	11	1
Escuela Nacional de Trabajo Social	-	5	1

Comparación de la modalidad de titulación "Tesis o tesina" en el SUAYED de diferentes Escuelas y Facultades de la UNAM 2014-2019
Fuente: Elaboración propia con base en Agendas estadísticas UNAM 2015-2020.

Tabla 4

Facultad o escuela	2014-2015	2016-2017	2018-2019
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	-	17	30
Facultad de Contaduría y Administración	-	-	1
Facultad de Derecho	-	180	221
Facultad de Economía	-	-	-
Facultad de Filosofía y Letras	2	-	-
Facultad de Psicología	9	-	17
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	2	86	100
Facultad de Estudios Superiores Aragón	-	65	63
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	-	-	-
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	1	-	-
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	-	54	80
Escuela Nacional de Trabajo Social	1	8	22

Comparación de la modalidad de titulación "Ampliación y profundización de estudios" en el SUAYED de diferentes Escuelas y Facultades de la UNAM 2014-2019
Fuente: Elaboración propia con base en Agendas estadísticas UNAM 2015-2020.

En el ejercicio comparativo se observó que la modalidad "Seminario de tesis o tesina" incrementó en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de 0 en 2015 a 187 en 2019, así como en la Facultad de Contaduría y Administración de 16 a 67 en el mismo periodo. Este dato sugiere que en estas Facultades se ha asumido la escritura de un trabajo de tesis o tesina como un proceso colectivo y no individual, que requiere de dispositivos de acompañamiento y

apoyo institucional. Si bien este dato requiere investigarse a profundidad para conocer la naturaleza de los seminarios, también sugiere que aquellas Facultades que prioricen la escritura de trabajos requerirán brindar apoyo diferenciado a los estudiantes para la escritura de textos académicos. Es aquí donde se ubica la propuesta de este libro que se describe a continuación.

La propuesta de este libro

Este libro se dirige principalmente a los docentes de licenciatura de modalidades a distancia, debido a que los estudiantes de esta modalidad tienen características específicas que los diferencian de los de las modalidades presenciales; por ejemplo, la mayor parte del alumnado a distancia se desempeña laboralmente o son cabeza de familia, por lo que distribuyen su tiempo entre la familia, el trabajo y el tiempo destinado a sus estudios.[23] Además, las condiciones de distanciamiento social, así como de uso intensivo y emergente de recursos tecnológicos que nos impuso la pandemia del COVID-19 mostraron la necesidad de profundizar en la reflexión sobre las distancias y las diferencias históricamente presentes en la vida universitaria. En este sentido es importante observar que no solo las modalidades educativas o la tecnología pueden ocasionar brechas, sino también el uso de la palabra de acuerdo con Bourdieu:

> Lo que el sistema educativo promueve y exige es una cultura aristocrática, y ante todo, una relación aristocrática con ella. Esto es particularmente evidente en la relación de los maestros con el lenguaje.
> Pasando del uso mágico y carismático de la palabra, la función es crear en el alumno una receptividad hacia la gracia, y un uso tradicional del lenguaje universitario como vehículo consagrado para una cultura consagrada, los maestros asumen que ya comparten con sus alumnos un lenguaje y un

[23] Rodrigo Vega y Ortega, *Ciencia, cultura y sociedad: aproximaciones metodológicas para el análisis histórico de las fuentes hemerográficas. México y América Latina 1820-1930*, p. 12.

sistema de valores común, pero esto sólo sucede cuando el sistema trata con sus propios herederos.[24]

Ante el panorama anterior cabe cuestionar ¿compartimos docentes y estudiantes un lenguaje común?, ¿formamos parte de una sola cultura académica?, ¿cómo construir puentes para que la escritura académica no amplíe las separaciones entre docentes y estudiantes, y además permita a los alumnos titularse?

Con base en estas inquietudes y en el marco de objetivos institucionales[25] relacionados con el favorecimiento de los procesos de titulación se propuso la elaboración de este libro para alentar la reflexión colectiva sobre nuevas maneras de pensar la escritura y su relación con el incremento de la titulación.

Las trece autoras de los capítulos que conforman esta obra son docentes de diferentes licenciaturas, posgrados y modalidades de estudio que ofrece la UNAM. Once autoras están adscritas a la Facultad de Filosofía y Letras, una es docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y otra es docente investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Todas ellas aportaron desde su experiencia docente y sus líneas de investigación, referentes teóricos y propuestas para abordar situaciones de escritura relacionadas con los procesos de titulación en la universidad. Entre las orientaciones teóricas que delinearon la preparación de los capítulos y que articulan los aportes de cada una de las autoras, pueden señalarse:

a) La titulación es un proceso que tiene lugar dentro de un contexto específico y que, en el caso de la FFYL, demanda la escritura de un texto que cumpla con los cánones establecidos. Como parte de la cultura académica de las universidades, el proceso de titulación está

[24] Pierre Bourdieu, “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, en *Selección de lecturas de Sociología de la Educación II*, pp. 38 y 39.
[25] Enrique Graue, *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, pp. 16 y 23. Jorge Linares, *Plan de trabajo 2017-2021*, pp. 14 y 32.

permeado por una serie de tradiciones y convenciones que los estudiantes deben seguir. Sin embargo, si se parte del reconocimiento de que la cultura, incluyendo las culturas académicas, no son estables se requiere una nueva aproximación para entender de qué manera los estudiantes y los docentes negocian con estas convenciones y procedimientos establecidos. Los seres humanos no solo recibimos las prescripciones de los grupos en que vivimos y nos desenvolvemos, sino que participamos activamente en la reconstrucción de esos significados, normas y prácticas compartidas.

b) La escritura es un rasgo característico y duradero de las culturas escolares o académicas.[26] Si bien ha sido conceptualizada con frecuencia en términos de habilidad, otras corrientes teóricas han enfatizado su potencial epistémico[27] o su naturaleza como práctica social situada.[28] La escritura conlleva un potencial epistémico que permite transformar el conocimiento inicial a través del diálogo con éste; por lo que no se limita a una mera transcripción de lo que se sabe sobre un tema.[29] En tanto práctica social situada, la escritura se ve influida por convenciones sociales y por el contexto sociocultural, pues la creación textual ocurre en el entramado de procesos sociales, culturales, cognitivos y afectivos, inseparables entre sí.[30] Además, por su naturaleza social, la escritura no es neutral ni está exenta de ejercicios de poder; por el contrario, implica procesos de reconfiguración identitaria y de construcción de la voz propia en marcos de negociación y conflicto.[31]

[26] Elsie Rockwell, "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", en *Interações*, p. 16.
[27] Paula Carlino, *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*, p. 3.
[28] Concepción Barrón, "Introducción", en *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, p. 10.
[29] P. Carlino, *op. cit.*, p. 3.
[30] C. Barrón, *op. cit.*, p. 10.
[31] Mary Lea y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, pp. 157-172. Virginia

c) La escritura en la universidad es objeto de análisis y de intervención. En tanto objeto de indagación, demanda una exploración de los aspectos didácticos, sociales y culturales que se relacionan con su producción; asimismo, requiere de mayor conocimiento respecto a las percepciones y prácticas de escritura académica de los docentes y estudiantes que escriben en la universidad. En tanto objeto de intervención, promover una escritura en la universidad que permita a los estudiantes titularse exitosamente y participar de una comunidad profesional, requiere de acciones didácticas intencionadas,[32] ya sean individuales o colectivas.

d) La conceptualización de la escritura en tanto práctica social permite un abordaje desde un enfoque que puede denominarse alfabetizaciones académicas. Sin embargo, dentro de esta denominación integradora, se agrupan dos tipos de investigaciones con propósitos y metodologías diferenciadas. Autores como Paula Carlino[33] y Alfonso Franco[34] distinguen entre la alfabetización académica, entendida como el quehacer educativo o el proceso de enseñanza que puede favorecer el acceso de los estudiantes a las culturas escritas de las disciplinas, y la literacidad académica, orientada a la comprensión de las culturas escritas o prácticas de lenguaje propias del ámbito académico. El primer grupo de interpretaciones ofrece una explicación sociocognitiva del fenómeno de la escritura, mientras que los estudios de literacidad académica tienen una fuerte influencia de los enfoques sociales, culturales y críticos sobre la cultura escrita.

Los lectores podrán apreciar a través de los capítulos la intención de las autoras de proponer explicaciones alternas

Zavala, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*, pp. 52-66.

[32] P. Carlino, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 370.

[33] P. Carlino, *op. cit.*, p. 372.

[34] Alfonso Franco, "De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?", en *Folios*, pp. 64-77.

a las ideas que suelen predominar sobre escritura a partir de la incorporación de estas orientaciones teóricas. El libro se compone de seis capítulos que invitan a reflexionar sobre estos aspectos en el marco de la asesoría de trabajos de titulación de licenciatura. Estos capítulos se han agrupado en tres secciones.

En la primera sección, *Problematización de la escritura y su relación con la titulación*, se identifican las dificultades de escribir un trabajo de titulación y se señalan los posibles abordajes teóricos de la escritura que pueden ayudar a repensar la titulación. En el primer capítulo de esta sección, "Hacia una interpretación sociocultural de la escritura y los procesos de titulación en la universidad a distancia", Irán Guerrero argumenta que los obstáculos para que la escritura cumpla la finalidad de obtener un título no se limitan a la escritura del texto, sino que comprenden otras condiciones sociales y culturales que la afectan, por lo que la comprensión de los procesos de titulación en la universidad a distancia requiere de una perspectiva comprensiva, que permita identificar aspectos sociales que tienen lugar en las culturas académicas de la universidad.

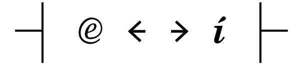
A partir del análisis de algunas condiciones sociales y culturales que influyeron en los procesos de revisión y retroalimentación de textos de titulación que vivieron egresados una licenciatura a distancia, Guerrero demuestra por qué escribir no es una actividad neutral, sino desarrollada en un marco institucional, entre procesos de agencia y ejercicio de poder, cuyas condiciones pueden dificultar o facilitar la tarea. La autora da cuenta de la importancia de la mediación de los docentes para que la escritura cumpla su cometido: la titulación.

En el segundo capítulo, "Escritura, conocimiento y alfabetizaciones académicas: ¿por qué es relevante escribir para titularse?", Liliana Valladares argumenta que la titulación conlleva un proceso de disciplinamiento en el que la escritura juega un papel fundamental. Por disciplinamiento, la autora se refiere al proceso de cambio identitario en

los estudiantes en el que la escritura es clave, pues implica el desarrollo de la propia voz académica en un campo.

La autora analiza distintos paradigmas teóricos con los que se ha entendido la escritura académica como texto, como proceso o como práctica social. Desde este último paradigma, Valladares sustenta por qué la escritura es una práctica social con funciones sociales, cognitivas y epistémicas. Sostiene que escribir un trabajo para titularse no sólo implica el cumplimiento de requisitos formales, por lo que las alfabetizaciones académicas requieren formar al alumno en tres planos simultáneamente: en las habilidades, en la socialización académica o el conocimiento de las demandas que han de atender, y en la enseñanza de las agendas tácitas de las disciplinas. Desde esta perspectiva, alfabetizar a los estudiantes en las disciplinas ofrece un espacio de posibilidades para que los estudiantes puedan obtener un título, credencial o grado que los certifica como poseedores del conocimiento de una comunidad disciplinaria (cualificación), conformar una personalidad profesional y situar su propia voz académica en esta comunidad (subjetivación), además de insertarse en las prácticas sociales y textuales de dicha comunidad (socialización). Esto es, volverse un profesional de su disciplina y un integrante de una comunidad académica.

La segunda sección titulada *La construcción de la voz propia en la escritura académica* presenta una aproximación a los procesos de investigación que se desarrollan en la formación de pedagogos. En el capítulo "Construcción de la práctica narrativa en las propuestas de intervención socio-pedagógica", Gloria Graterol da cuenta de las dificultades, necesidades, temores y las estrategias a las que recurren los estudiantes de pedagogía cuando deben plasmar en un trabajo académico la narración de una realidad socioeducativa. Graterol aborda las características de la intervención socioeducativa y su relación con la práctica narrativa. La intervención socioeducativa, al demandar el desarrollo de los participantes o integrantes de una comunidad o el impulso de trasformaciones sociales, culturales o educativas,



conlleva la dificultad de narrar un proceso en el que la persona que interviene es partícipe.

La autora se cuestiona sobre los modos para apoyar a los estudiantes en la problematización de lo escrito, en el cuestionamiento de las realidades particulares y en el desarrollo de una conciencia retórica que les invite a reflexionar sobre su posición crítica ante la realidad que están estudiando. En el capítulo también se cuestionan los límites que imponen las formalidades académicas al desarrollo de narrativas.

A partir del análisis de una consulta –de cuestionario abierto– y de su propia experiencia docente, Graterol explora vías para acompañar a los estudiantes en la escritura de textos que den cuenta de intervenciones socioeducativas. La autora sustenta la importancia de desarrollar una conciencia retórica en los estudiantes (la coherencia con sus propios pensamientos) al incorporar tanto la visión de un pensamiento complejo como una visión crítica de la realidad para analizar los supuestos que influyen en la situación educativa que se desea intervenir. A partir de ello los estudiantes pueden interpretar las acciones sociales, analizarlas y representarlas de manera clara y transparente en una narrativa que invite a la reflexión constante sobre lo teórico y lo hallado en la práctica. La autora concluye que el acompañamiento docente en estos procesos es clave para apoyar a los estudiantes en su tránsito hacia la profesionalización.

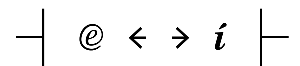
En el capítulo "La investigación como experiencia formativa. Un acercamiento desde la construcción narrativa", Norma Gutiérrez Serrano reflexiona sobre la potencia de la narrativa como herramienta de indagación y reflexión respecto del ejercicio de la investigación pedagógica y en educación. De acuerdo con la autora, las narrativas son ventanas a los deseos, creencias, conocimientos, sentidos, significados y experiencias de vida. Es decir, permiten aproximarse a las subjetividades de las personas que entran en diálogo durante el proceso de coproducción de conocimiento en la investigación.

Con base en la idea de la coexistencia de múltiples culturas, la autora sustenta en este capítulo la importancia de

que los profesionales dedicados a la educación accedan a diferentes maneras de realizar investigación, que abran la mirada a nuevos itinerarios respecto al uso de metodologías, estrategias y herramientas de indagación, pertinentes para cada contexto y situación educativa que estemos atendiendo. En este sentido, la autora brinda una aproximación al desarrollo histórico, características e implicaciones del trabajo con narrativas, el cual guarda relación con los enfoques cualitativos o interpretativos en la indagación; considera el empleo de biografías o relatos de vida y releva la importancia de las subjetividades y singularidades. La autora concluye que la producción de narrativas en investigación educativa es una oportunidad para el acercamiento a la diversidad y a la complejidad del campo educativo.

La tercera sección: *Aproximaciones prácticas: del problema a la acción*, incluye propuestas y posibilidades de acción ante las problemáticas de titulación relacionadas con la escritura. En el capítulo "¿Cómo abordar un tema para titularse? La importancia de conocer el argumento central para iniciar y consolidar la escritura", Iris Jiménez aborda un problema específico de la escritura en la educación superior: la identificación y planteamiento de argumentos en los trabajos de titulación. La autora sostiene la importancia de que los estudiantes universitarios aprendan a elaborar escritos persuasivos, como lo son los textos argumentativos, pues son los que demandan las comunidades académicas y profesionales. El manejo de las habilidades argumentativas permite a los integrantes de una disciplina ocupar espacios de interacción, interpelar y discutir con miembros de su comunidad de manera autónoma y responsable, además de expresar una visión crítica de la realidad.

Jiménez sustenta que la argumentación, en tanto ejercicio intelectual de justificación, cuestionamiento y validación de ideas, requiere promoverse y enseñarse en la formación universitaria. A través de la descripción de diferentes modelos de argumentación, Jiménez ofrece claves sobre cómo estudiantes y docentes podemos participar de este ejercicio intelectual de identificación y construcción de argumentos.



La autora concluye que pueden existir diferentes modelos para la elaboración de argumentos, pero lo importante, desde la docencia, es reconocer y promover esta actividad en tanto forma parte de las prácticas académicas que los estudiantes universitarios deben dominar tanto en la licenciatura como en el proceso de titulación.

El siguiente capítulo que integra esta sección "De las dificultades a las estrategias: pensando colectivamente los procesos de titulación", es el resultado del trabajo y reflexión de las docentes Claudia Sernas, María del Rosario Pétriz, Guadalupe Venteño, Hilda Bustamante, Angélica Domínguez, Carolina Sánchez, Deenise Ortiz y María Guadalupe Juárez quienes participaron en la primera emisión del Curso-taller "Fortalecimiento de la asesoría para la titulación en la universidad abierta y a distancia desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas" (PAPIME PE405620).[35]

Las autoras reflexionan sobre las dificultades, creencias y acciones sobre la enseñanza de la escritura en los procesos de titulación en los que asesoran a egresados de licenciatura. A partir de la narración y análisis de una de las actividades del Curso-taller destinado a fortalecer la titulación, argumentan la importancia de enseñar a escribir en la universidad incorporando diferentes estrategias, y trabajar colectivamente en la precisión de los géneros textuales que la universidad demanda a los estudiantes como modalidades de titulación.

Las autoras sustentan que la elección de la modalidad de titulación requiere un trabajo intencionado entre asesor y estudiante, pues las características de los géneros no son

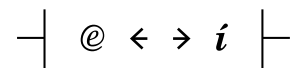
[35] Este curso tuvo como objetivo que los participantes analicen los alcances y dificultades de los procesos de titulación de los egresados del SUAYED con referencia a la normatividad vigente y las experiencias formativas; y que apliquen elementos prácticos y conceptuales de la perspectiva de las alfabetizaciones académicas para fortalecer los procesos de asesoría a los estudiantes en la elaboración de sus trabajos de titulación. Formó parte del Programa de Actualización y Superación Docente (PASDA) Licenciatura, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM. Se desarrolló entre junio y agosto de 2020, tuvo una duración de 40 horas distribuidas en cinco semanas y fue impartido en la modalidad en línea.

estables ni transparentes para los estudiantes. Asimismo, relevan la importancia de considerar aspectos institucionales y personales de los egresados que pueden afectar el desarrollo y culminación de un trabajo de titulación. Mediante el uso de una metáfora comparativa entre baile y escritura, argumentan que la escritura académica puede ser un proceso que los estudiantes disfruten. Para ello ofrecen una serie de estrategias que pueden seguir asesores y egresados durante el proceso de titulación.

Finalmente, el libro integra una sección de recursos para apoyar los procesos de asesoría de trabajos de titulación. El formato electrónico enriquecido de este libro permite ofrecer a los lectores materiales específicos que han sido valorados y empleados por otros docentes. Esta sección incluye artículos, vínculos a talleres y recursos electrónicos que pueden apoyar el desarrollo del proceso de titulación.

El formato digital de esta obra permitirá una amplia difusión de la obra entre docentes del SUAYED y docentes de otras universidades interesados en estas temáticas. Cabe mencionar que, si bien el libro está destinado a fortalecer los procesos de titulación, se espera que sus planteamientos respecto a la escritura académica impacten favorablemente en la enseñanza de las 54 asignaturas del plan de estudios 1979 de la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED y en las 40 asignaturas del plan de estudios que fue modificado y aprobado en 2019.

Confiamos en las posibilidades que la obra ofrece a los propios estudiantes de licenciatura para comprender las problemáticas que atraviesan cuando escriben trabajos académicos durante la licenciatura o con finalidades de titulación. De acuerdo con el plan de estudios 1979, la conclusión del trabajo de titulación representa el 9.3% del total de créditos de la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED, lo que implica que los egresados cubren el 100% de los créditos solamente hasta presentar su examen profesional. Por ello, es importante contar con recursos que nos permitan apoyar a los estudiantes en la conclusión de este trayecto formativo.



Deseamos que esta obra constituya el inicio de acciones individuales, pero especialmente de esfuerzos docentes colectivos que nos permitan enfrentar de maneras creativas el desafío de acompañar a nuestros estudiantes en el proceso de titulación, dándoles voz y desarrollando estrategias que permitan la coproducción de conocimiento. La escritura académica no tiene por qué ser un obstáculo; puede ser una oportunidad de aprender, de expresarse creativamente, de construir un posicionamiento crítico y, especialmente, un lugar propio en el mundo,[36] no sólo en el mundo académico. Esperamos que este libro sea una invitación y contribución a este propósito.

IRÁN GUERRERO
Coordinadora

[36] Paráfrasis atribuida a Ann Dyson, *vid.* G. Hernández, *op. cit.*, p. 40.

Bibliografía



Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020 [en línea], México, ANUIES, 2020 <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. [Consulta: 23 de junio, 2021.]

Avella, Isabel; Rosa María Sandoval; Priscila Vargas y José María Villarías, "Dos buenas prácticas en el SUAYED de la Facultad de Filosofía y Letras: las Jornadas académicas sabatinas y los Coloquios de titulación", en Rosario Freixas y Francisco Ramas, coords., Buenas prácticas de educación abierta y a distancia [en línea], Ciudad de México, UNAM-CUAED, 2015, pp. 39-57.

Barrón, Concepción, "Introducción", en Concepción Barrón y Datsira Espino, *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, 2017, México, IISUE-UNAM, pp. 9-14.

Bourdieu, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en María de la Luz Hernández y Fernando Jiménez, compiladores, *Selección de lecturas de Sociología de la Educación II*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996, pp. 33-41.

Camacho Morfín, Lilian, "Los trabajos recepcionales a la luz del esquema de presentación de un argumento de Toulmin", ponencia presentada para el XVIII Simposium Internacional "Aportaciones de las Universidades a la docencia, investigación, la tecnología y el desarrollo", realizado del 27 al 29 de septiembre, [en línea] México, IPN, ESIQUIE, 2017. <http://ru.FFYL.unam.mx/handle/10391/7399>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]

CAMACHO MORFÍN, Lilian, Herramientas *para un taller de escritura terapéutica* [en línea], Ciudad de México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Letras Hispánicas, 2013. <http://hdl.handle.net/10391/7394>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

CAMACHO MORFÍN, Lilian e Illimani Esparza, *Manual estructura y redacción del pensamiento complejo* [en línea], México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2013. <http://hdl.handle.net/10391/3895>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

CARLINO, Paula, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 2013, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

CARLINO, Paula, "Desafíos para hacer una tesis de posgrado", *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*. *Ponencia*. Bogotá, Universidad Javeriana / REDLEES / ASCUN, 2008, pp. 1-9.

CARLINO, Paula, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere*, 2005, vol. 9, núm. 20, pp. 415-420.

CARLINO, Paula, "Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura", *IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 2002, pp. 1-8.

CASTRO, María Cristina y Martín Sánchez, "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades", en *Perfiles educativos*, 2015, vol. 37, núm. 148, pp. 50-67.

COLOMBO, Laura, "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2014, vol. 16, núm. 2, pp. 81-96.

DGAE, UNAM, *Plan de estudios Licenciado en Pedagogía, modalidad a distancia*, [en línea], México, UNAM. <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>. [Consulta: 2 de julio, 2021.]

ESCALONA, Lina, coord., *Elementos para la asesoría y revisión de trabajos recepcionales en el Colegio de Bibliotecología* [en línea], México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Biblio-

tecología, 2015. <http://hdl.handle.net/10391/6667>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

FIGUEROA, Hugo, y Ana Laura Falcón, "Guía para realizar el trabajo de titulación", en Hugo Alberto Figueroa y César Ramírez, coords., *Investigación y docencia en bibliotecología,* [en línea], México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2007, pp. 243-267. <http://hdl.handle.net/10391/4719>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

FRANCO, Alfonso, "De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?", en *Folios*, 2020, núm. 51, pp. 63-77.

GARCÍA-JIMÉNEZ, Eduardo y Fernando Guzmán-Simón, "La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica", en *Educación XXI*, 2016, vol. 19, núm. 2, pp. 19-43.

GRAUE, Enrique, "Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019", [en línea], México, UNAM, 2017. <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>. [Consulta: 7 de febrero, 2020.]

GUERRERO, Irán, *Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos orientados a apoyar la docencia.* Proyecto DGAPA-PAPIME PE403516, [en línea], Ciudad de México, UNAM, 2017, 143 pp. <http://hdl.handle.net/10391/7498>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

HERNÁNDEZ, Gregorio, "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento", en Concepción Barrón y Datsira Espino, *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, 2017, México, IISUE-UNAM.

LEA, Mary y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, 1998, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.

LINARES, Jorge, "Cuarto informe de actividades 2017-2021", [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2020. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/02/Informe_FFYL_2017-2021_resumen_ejecutivo.pdf>. [Consulta: 22 de noviembre, 2020.]

LINARES, Jorge, "Plan de desarrollo 2017-2021" [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2017. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2018/11/Plan_Desarrollo_2017-2021.pdf>. [Consulta: 16 de noviembre, 2020.]

ROCKWELL, Elsie, "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interações*, 2000, vol. 5, núm. 9, pp. 11-25.

STINCER, Dení y Bertha Blum, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2017, vol. 19, núm. 4, pp. 9-19.

UNAM, Agenda estadística UNAM 2020 UNAM [en línea], México, UNAM, 2020. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2019 UNAM [en línea], México, UNAM, 2019. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2018 UNAM [en línea], México, UNAM, 2018. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2017 UNAM [en línea], México, UNAM, 2017. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2016 UNAM [en línea], México, UNAM, 2016. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2015 UNAM [en línea], México, UNAM, 2015. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Agenda estadística UNAM 2014 UNAM [en línea], México, UNAM, 2014. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/disco/>. [Consulta: 22 de junio, 2021.]

UNAM, Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior UNAM [en línea], México, UNAM, 2015. <https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE_26oct15.pdf>. [Consulta: 23 de junio, 2021.]

VEGA Y ORTEGA, Rodrigo, *Ciencia, cultura y sociedad: aproximaciones metodológicas para el análisis histórico de las fuentes hemerográficas. México y América Latina 1820-1930*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2020.

ZAVALA, Virginia, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*: *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, 2011, vol. 1, pp. 52-66.

Primera sección

Problematización de la escritura y su relación con la titulación

I
Hacia una interpretación sociocultural de la escritura y los procesos de titulación en la universidad a distancia

@

Irán Guerrero
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

La eficiencia terminal (ET) se define como la proporción de alumnos que logra egresar o titularse de un programa educativo.[1] Las cifras sobre eficiencia terminal en las instituciones de educación superior a nivel licenciatura en México son imprecisas: algunos autores sugieren que 7 de cada 10 estudiantes de educación superior se titulan;[2] mientras que otros señalan que, aproximadamente, 3 o 4 de cada 10 estudiantes logran titularse.[3] Esta problemática podría ser más severa en las modalidades a distancia pues el número de egresados que se titula es bajo: en la UNAM, de la primera generación de 256 alumnos que ingresaron a

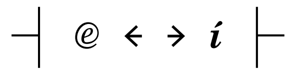
[1] Adolfo López, Ángel Albíter y Laura Ramírez, "Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma", en *Revista de la Educación Superior*, p. 135.
[2] Addy Betanzos, "Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana", en *Cuadernos de Investigación*, p. 117.
[3] A. López, A. Albíter y L. Ramírez, *op. cit.*, p. 136; Dení Stincer y Bertha Blum, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, p. 9.

diferentes licenciaturas a distancia en 2005, solamente 15 cumplieron con la totalidad de los requisitos de egreso en el tiempo normativo y 3 se titularon.[4]

La licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), modalidad a distancia, comenzó a operar en 2006 con 66 estudiantes. Para el ciclo escolar 2019-2020 reportó una población total de 1414 estudiantes.[5] Entre 2013 y 2019 ingresaron 2709 estudiantes, de los cuales 80 han finalizado el trayecto formativo[6] y 58 se han titulado.[7] Los datos anteriores sugieren que un gran número de los estudiantes que ingresa no logra concluir la licenciatura y solamente un número reducido de ellos, la concluye y se titula. La meta de la Dirección 2017-2021 de la FFYL fue incrementar 10% el egreso y la titulación global en todas las licenciaturas para 2021.[8]

Los datos de la Agenda Estadística de 2020 de la UNAM muestran que, de 23 352 títulos expedidos en 2019, 39% (9 078) corresponde con la elaboración de trabajos escritos; mientras que 61% (14 274) pertenece a opciones de titulación que no requieren elaborar un trabajo de esta naturaleza, por ejemplo, titulación por ampliación y profundización de conocimientos, examen general, alto nivel académico o estudios de posgrado. En el caso de la FFYL, las siete modalidades de titulación aprobadas para todas las licenciaturas son tesis o tesina; informe académico de investigación; informe académico de trabajo profesional; actividad de apoyo a la docencia (elaboración comentada de material didáctico); estudios de posgrado (especialización); ampliación y profundización de conocimientos mediante diplomados de Educación Continua de la FFYL o de la UNAM, e informe

[4] Gustavo Andrade, "La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI", en *Reencuentro*, p. 22.
[5] Universidad Nacional Autónoma de México, "Agenda estadística UNAM 2020".
[6] Jorge Linares, *Tercer informe de actividades 2020-2021*, p. 5.
[7] FFYL, "Sistema de consulta de titulados".
[8] Jorge Linares, *Plan de trabajo 2017-2021*, p. 32.



académico de servicio social. Todas las modalidades de titulación requieren la presentación de un trabajo escrito.[9]

Las investigaciones de Carlino,[10] Castro y Sánchez,[11] Colombo,[12] García y Guzmán,[13] así como la de Stincer y Blum[14] han documentado las dificultades que enfrentan las personas para escribir los textos académicos que solicitan las universidades para titularse al finalizar los cursos, lo que podría explicar las bajas cifras de titulación. Estas investigaciones se han concentrado en analizar lo que ocurre en la escritura de una tesis entre estudiantes de posgrado y en modalidades presenciales. No se localizaron estudios que documenten las dificultades que enfrentan estudiantes de licenciatura a distancia para la escritura de estos trabajos.

Este capítulo sustenta la necesidad de analizar las dimensiones sociales y culturales de la titulación. Para ello, primero abordo las condiciones sociales que influyen en la escritura de un trabajo de titulación. Posteriormente caracterizo la dimensión social de dos enfoques que abordan la lectura y la escritura en la universidad y señalo algunos referentes teóricos que se retoman de uno de los enfoques. En otro apartado analizo los procesos de revisión y retroalimentación de textos relacionados con la titulación a distancia y, finalmente, presento una interpretación de los procesos de revisión de textos relacionados con la titulación.

[9] FFYL, “Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras”, *passim*.

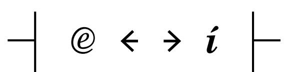
[10] Paula Carlino, “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”, en *Educere,* p. 418; Paula Carlino, *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*, pp. 2 y 5.

[11] María Cristina Castro y Martín Sánchez, “Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades” en *Perfiles educativos*, pp. 50-67.

[12] Laura Colombo, “Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 81-96.

[13] Eduardo García-Jiménez y Fernando Guzmán-Simón, “La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica”, en *Educación XX1*, pp. 19-43.

[14] D. Stincer y B. Blum, “El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 9-19.



Condiciones sociales que influyen en la escritura de un trabajo de titulación

Las culturas académicas demandan una serie de saberes y habilidades para participar en las prácticas legitimadas de producción, difusión y apropiación del conocimiento en las instituciones escolares, universitarias y de investigación.[15] Obtener un título, de acuerdo con Becher,[16] representa el ingreso legítimo a una comunidad profesional, por lo que escribir este trabajo y defenderlo en un examen profesional, forma parte del proceso de iniciación que viven las personas que deciden pertenecer a la comunidad académica que han elegido. El proceso de titulación funge como un rito de paso que puede durar varios años y estar marcado por pruebas, abstinencias y restricciones.

Diversas investigaciones documentan que la titulación al finalizar trayectos formativos (de licenciatura y de posgrado) se realiza predominantemente a través de la escritura de tesis. Este trabajo de fin de grado suele considerarse como un insumo que proporciona información sobre los aprendizajes obtenidos durante la formación universitaria.[17] En investigaciones como las de Carlino[18] y Colombo,[19] se ha explorado, predominantemente, el proceso de elaboración de tesis de posgrado en educación presencial. En menor medida se han investigado los procesos de elaboración de tesis en licenciatura, como en los textos de Calvo[20] o Zamora y Venegas;[21] o en otros géneros textuales diferen-

[15] Rosa Nidia Buenfil, *Hacia una Cultura en el Siglo XXI*, p. 20.

[16] Tony Becher, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, pp. 54 y 55.

[17] E. García-Jiménez y F. Guzmán-Simón, *op. cit.*, p. 19.

[18] P. Carlino, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere,* pp. 415-420; P. Carlino, *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*, pp. 1-9.

[19] L. Colombo, *op. cit.*, pp. 81-96.

[20] Mónica Calvo, "La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento", en *Perfiles educativos*, pp. 22-41.

[21] Sofía Zamora y René Venegas, "Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura", en *Literatura y Lingüística*, pp. 201-218.

tes a la tesis, como la tesina, según documentan Castro y Sánchez.[22] La exploración de estos aspectos en otras modalidades diferentes a la presencial, como abierta o a distancia, sigue siendo un tema pendiente en la literatura.

La elaboración de tesis en licenciatura es un proceso complejo en el cual los estudiantes producen conocimiento, y movilizan temas, conceptos y problemas en un documento que despliega el uso de diferentes recursos de escritura.[23] Para Carlino la elaboración de una tesis no sólo se restringe a aspectos de escritura, sino que se asume "como un desafío vital, identitario".[24]

Los estudiantes universitarios enfrentan dificultades para escribir textos académicos, pues desconocen la cultura escrita de las disciplinas y profesiones que cursan. Además, "el problema se agrava cuando estos mismos estudiantes, tras años de prácticas de lectura y escritura fallidas, deben acreditar sus saberes y competencias académicas y profesionales a través de textos recepcionales, como informes, reportes de prácticas profesionales, memorias, ensayos, tesinas y tesis".[25]

Entre los obstáculos para la escritura de una tesis de maestría y doctorado pueden citarse los que documenta Carlino:[26] falta de tiempo, problemas referidos al director (escasez de tiempo para dedicar al tesista, distancia geográfica, carencia de conocimientos específicos, demora o inadecuación en sus respuestas), soledad-aislamiento, inexperiencia o falta de referentes, escasez de recursos económicos, problemas para acotar el tema y plantear el problema de investigación, dificultad al escribir, falta de autoconfianza, dificultad de acceso a bibliografía, dificultad en recolección de datos, y muerte de padres.

[22] M. Castro y M. Sánchez, *op. cit.*, pp. 50-67.
[23] M. Calvo, *op. cit.*, p. 26.
[24] P. Carlino, *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*, p. 4.
[25] M. Castro y M. Sánchez, *op. cit.*, p. 51.
[26] P. Carlino, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere,* p. 417.

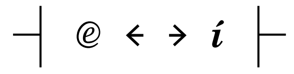
En estudiantes de posgrado de la modalidad a distancia, los factores que originan estrés y dificultades durante la escritura de una tesis, documentados por Silinda y Brubacher,[27] son el equilibrio del tiempo destinado al trabajo académico y las responsabilidades personales y familiares; así como factores académicos, relacionados con la asesoría y la retroalimentación que ofrecen los directores.

Las investigaciones mencionadas demuestran que las personas elaboran trabajos escritos de fin de grado en medio de prácticas, procedimientos y vivencias complejas. La dificultad para escribir el texto se asocia a otros factores como la relación con los asesores, la revisión, retroalimentación o falta de autoconfianza. El desarrollo de trabajos de titulación en la universidad, si bien se relaciona directamente con la escritura de textos y la alfabetización académica de los estudiantes,[28] no puede circunscribirse a subsanar las habilidades de escritura que se asumen como deficitarias. Es necesario fortalecer la mirada social de la escritura, aquella que la sitúa entretejida entre condiciones personales o institucionales. Por lo anterior cabe preguntarse ¿qué otros procesos afectan la escritura de un trabajo de titulación, especialmente en la modalidad a distancia?

Este cuestionamiento sugiere la necesidad de explorar los procesos de titulación desde una mirada comprensiva de la escritura, especialmente en la modalidad a distancia, pues si bien ésta puede abrir oportunidades a más estudiantes, también puede crear condiciones que dificulten los procesos de titulación.[29]

Por las razones expuestas, en este trabajo argumento que requerimos de una interpretación sociocultural del proceso de la titulación en la universidad a distancia. Argumento que, si deseamos contribuir al desarrollo de mejo-

[27] Fortunate Silinda y Michael Brubacher, "Distance Learning Postgraduate Student Stress while Writing a Dissertation or Thesis Résumé", en *International Journal of E-Learning & Distance Education*, p. 11.
[28] E. García-Jiménez y F. Guzmán-Simón, *op. cit.*, pp. 19-43; Giohanny Olave, Ilene Rojas y Mireya Cisneros, "Leer y escribir para no desertar de la universidad", en *Folios*, pp. 45-59.
[29] F. Silinda y M. Brubacher, *op. cit.*, p. 11.



res procesos de titulación en contextos de educación abierta y a distancia, requerimos una mirada que integre la comprensión de varias dimensiones, entre ellas la social y cultural.

La dimensión social y cultural de dos enfoques teóricos en torno a la escritura académica

Las investigaciones actuales interesadas en comprender los procesos de escritura pueden distinguirse, de acuerdo con Carlino,[30] en dos grandes grupos: uno orientado a la *alfabetización académica* entendida como quehacer educativo, y otro orientado a la *literacidad académica*, entendida como las culturas escritas o conjuntos de "prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico". Al plantear esta distinción, la autora alerta que estos dos términos no son intercambiables. Por una parte, alude a la necesidad de investigar el quehacer educativo, denominado alfabetización académica y entendido como:

> los modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas. La investigación didáctica apunta así a caracterizar las prácticas docentes, las formas de organizar las interacciones en clase que favorecen el trabajo con los textos que han de producirse o comprenderse para aprender las asignaturas, las intervenciones de los profesores, etcétera, que facilitan la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia. Los estudios educativos también deberían enfocar los dispositivos que las instituciones sostienen para apoyar las alfabetizaciones académicas.[31]

Por otra parte, Carlino señala la necesidad de realizar "indagaciones de corte lingüístico y etnográfico, que describan y analicen los discursos especializados y las prácticas

[30] P. Carlino, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 371.
[31] *Ibid.*, p. 372.

con textos en cada comunidad disciplinar".[32] La distinción planteada no sólo es conceptual, sino que alude a dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica. Se trata de dos tipos de investigaciones diferenciadas, cada una con fines y propósitos diferentes. Mientras que la alfabetización académica ofrece una interpretación sociocognitiva del fenómeno de la escritura, los estudios de literacidad académica tienen una fuerte influencia de los enfoques sociales, culturales y críticos sobre la cultura escrita.[33]

De acuerdo con Franco[34] es importante reconocer que el enfoque de la alfabetización académica, en el que podemos ubicar a Paula Carlino como pionera en Latinoamérica,[35] se configura a partir de la preocupación por las dificultades que enfrentaban los estudiantes de educación superior no tradicionales al acceder a la recién masificada educación superior en los Estados Unidos de América en los sesenta, y tratar de cumplir las convenciones académicas. El enfoque surgió a partir de una problemática social.

Si bien este enfoque ha avanzado en la investigación de temas como la exclusión, otros temas como el desarrollo de nuevas identidades, los roles y las condiciones sociales de los escritores, "la inclusión educativa, la baja tasa de graduación, la deserción y el fracaso se tornan opacos en los textos fundacionales de la AA (alfabetización académica)",[36] pues aún no forman parte del mismo. El enfoque de la alfabetización académica excluye el abordaje de diversos problemas que experimentan estudiantes provenientes de clases socia-

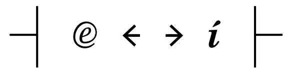
[32] *Ibid.*, p. 373.
[33] Alfonso Franco, "De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?", en *Folios*, pp. 64, 67, 68.
[34] A. Franco, *op. cit.*, p. 66.
[35] Carlino ha desarrollado y consolidado una línea de investigación orientada al análisis del funcionamiento de situaciones didácticas diseñadas para favorecer la escritura al profundizar, probar y difundir en español los aportes del movimiento norteamericano "Escribir a través del currículum" (*Writing across the Curriculum*, WAC por sus siglas en inglés) y las iniciativas australianas relacionadas con enseñar escritura en contexto o en las disciplinas (*Writing in the Disciplines*, WID).
[36] A. Franco, *op. cit.*, p. 74.

les trabajadoras o de etnias indígenas y afrodescendientes con los discursos académicos debido a sus diferencias de capital cultural con otros estudiantes universitarios.[37]

Otro enfoque teórico que se ha ocupado del análisis de estos aspectos sociales de la escritura académica en educación superior es el de la *literacidad académica* el cual se apoya en las aportaciones de la sociolingüística, la etnografía, la antropología lingüística, así como en los enfoques socioculturales y críticos sobre lo letrado.[38] Este enfoque es menos conocido y empleado en las investigaciones latinoamericanas e hispanoamericanas que el de la alfabetización académica. Surgió a mediados de la década de los noventa en el Reino Unido ante las reformas que impulsaron la masificación de la educación;[39] se basa en los aportes de Brian Street quien, a partir de investigaciones realizadas en Irán en la década de los setenta, documentó que las personas consideradas como analfabetas en realidad desarrollaban complejas prácticas de lectura y escritura en actividades como la religión o el comercio.[40]

El enfoque de la literacidad académica cuestiona qué cuenta como conocimiento y quién tiene la autoridad sobre él, también indaga sobre las relaciones existentes entre las formas de escritura y la constitución de la identidad, la agencia y el poder.[41] Este enfoque aborda asuntos como el misterio y la transparencia que rodean las prácticas de escritura académica en la educación superior e incorpora una

[37] *Idem.*
[38] Estos aportes no conformaron la evolución del análisis de la escritura académica en EE.UU. *vid.* Montserrat Castelló, "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en *Enunciación*, p. 351.
[39] M. Castelló, *op. cit.*, p. 350.
[40] Street alertó sobre la necesidad de transformar la visión individualizada y neutral de la alfabetización: la lectura y la escritura no son habilidades cognitivas inherentes a las personas, transferibles a diferentes situaciones –lo que denominó modelo autónomo de la alfabetización–. En cambio, la lectura y la escritura son prácticas sociales, históricas y culturales –modelo ideológico de alfabetización. Lo anterior destaca la importancia del contexto social, la dimensión situada de las prácticas de lectura y escritura, así como las relaciones de poder y autoridad que influyen en dichas prácticas, *vid.* Brian Street, *Literacy in Theory and Practice, passim.*
[41] A. Franco, *op. cit.*, p. 73.



mirada crítica sobre los diferentes modos de apropiación de las convenciones de la escritura académica, sustentada en la investigación etnográfica.

El término *literacy* es nodal para este enfoque. *Literacy* se suele traducir como alfabetización, pero este término en español no es equivalente, pues restringe su significado al empleo del código escrito y tiene connotaciones negativas, por ejemplo, se asocia al estereotipo de las personas que no leen ni escriben y a quienes se califica como ignorantes o incultas.

Para subsanar estas connotaciones autoras como Emilia Ferreiro, Elsie Rockwell o Judith Kalman traducen *literacy* como "cultura escrita". Ferreiro[42] señala que alfabetización no es un término útil para hablar de procesos de lectura y escritura "no alfabéticos". Rockwell retoma la propuesta de Roger Chartier, y reitera que la lectura y la escritura son prácticas culturales conformadas históricamente a través de ciertos dispositivos, comportamientos y significados culturales: "Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales".[43] Por otra parte, Kalman alude a la complejidad de la traducción del término, a las múltiples denominaciones existentes (letramento, cultura escrita, culturas escritas) y señala la necesidad de una nueva expresión para referir a fenómenos que rebasan los aspectos más concretos y tangibles de la lectura y la escritura: cultura escrita.[44]

La falta de acuerdo y homogeneidad en esta denominación también alcanza a la lectura y la escritura que tienen lugar en la universidad:

> el uso en la bibliografía de las expresiones "literacidad", "literacia", y "alfabetismo" académicos (por ejemplo, Cassany, 2008; Zavala, 2008) puede ayudar a reservar estas

[42] Emilia Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, p. 103.
[43] Elsie Rockwell, "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en *DiversCité Langues*, p. 6.
[44] Judith Kalman y Brian Street, Introducción, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, p. 10.

denominaciones para referirse a las "culturas escritas" (Ferreiro, 1999) o conjuntos de "prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico" (Carlino, 2003a), es decir, a "todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos" en la universidad (Cassany, 2008:20).[45]

Una resolución a esta diversidad terminológica la ofrece Daniel Cassany[46] quien propone el término *literacidad* para referirse a estas culturas escritas. Esta propuesta también la retoman autores como Virginia Zavala[47] o Gregorio Hernández[48] quienes emplean el término literacidad académica para la educación superior. Otra expresión empleada para referir a las culturas escritas en la universidad ha sido "alfabetizaciones académicas", pero en opinión de Alfonso Franco[49] este uso, en plural, desactiva el carácter crítico de este paradigma al reconocer la diversidad de enfoques sin definir esta postura social, por ello ha propuesto una recontextualización al escenario hispanohablante mediante la adopción del concepto Nuevos Estudios de Escritura Académica para diferenciarla del enfoque de la alfabetización académica.

En este trabajo retomo el término literacidad académica[50] para referir al conjunto de prácticas de lenguaje y pensamiento, conocimientos, habilidades y valores presentes en la universidad, cuyo análisis permite comprender la naturaleza social, cultural y contextualizada de la escritura en la universidad.[51] Emplearé la expresión alfabetizaciones académicas para traducir uno de los referentes teóricos del enfoque de la literacidad académica; este uso no preten-

[45] P. Carlino, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 371 y 372.
[46] Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, pp. 42 y 43.
[47] Virginia Zavala, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*, pp. 52-66.
[48] Gregorio Hernández, *Literacidad académica, passim*.
[49] A. Franco, *op. cit.*, p. 67.
[50] V. Zavala, *op. cit.*, pp. 52-66; Hernández, *op. cit.*, *passim*.
[51] Mary Lea, "Academic literacies in theory and practice", en *Encyclopedia of Language and Education*, p. 148.

de un uso acrítico del término, sino una traducción próxima a los propósitos de Lea y Street.[52]

Algunos referentes teóricos que se retoman del enfoque de la literacidad académica

El enfoque de la literacidad académica ofrece diferentes posibilidades para el análisis de lo que ocurre en la escritura en contextos de educación a distancia debido a que cuenta con investigaciones en estos ambientes[53] y en sus soportes escritos. De acuerdo con Mary Lea,[54] es limitado asumir que los estudiantes solamente son "aculturados" en ciertas comunidades, centralmente presenciales, sin analizar cómo ellos y los docentes despliegan su agencia y elaboran diferentes textos. Las investigaciones relacionadas con escritura académica se han concentrado en procesos de elaboración de géneros específicos, como el ensayo. En menor medida se ha analizado el papel de otros textos, como aquellos implicados en el diseño de cursos, sitios web, formatos de retroalimentación o incluso documentos normativos relacionados con la evaluación cualitativa de procedimientos en otras modalidades, como la educación a distancia. Lea además señala la importancia de analizar el amplio rango de material escrito implicado en un curso y no sólo los textos que producen los estudiantes para evaluación.

El enfoque de la literacidad académica también ha abordado la relación de los estudiantes "no tradicionales": estudiantes maduros, estudiantes negros, o quienes no son hablantes nativos de inglés,[55] con la escritura. En América

[52] Mary Lea y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, pp. 157-172.
[53] *Vid*. Robin Goodfellow y Mary Lea, *Literacy in the Digital University. Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology*, *passim*; R. Goodfellow y M. Lea, *Challenging E-learning in the University. A literacies perspective*, *passim*.
[54] M. Lea, "Academic literacies: A pedagogy for course design", en *Studies in Higher Education*, p. 741.
[55] M. Lea, *op. cit*., p. 742.

Latina el trabajo de Virginia Zavala[56] ha documentado las dificultades que enfrentan jóvenes integrantes de pueblos indígenas en el Perú para adaptarse al sistema universitario; mientras que Sito y Kleiman[57] han analizado lo que ocurre con estudiantes brasileños y colombianos que provienen de comunidades afrodescendientes e indígenas. Estos trabajos han demostrado que el sistema educativo no es "neutral", especialmente para personas cuya primera lengua es indígena, que cuentan con matrices culturales diferentes de las occidentales y quienes tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades "universales" que demandan las prácticas universitarias. Estas diferencias suelen asumirse como diferencias culturales que originan barreras e incluso "discriminación pedagógica en el aula", por lo que Zavala y Córdova[58] convocan a desarrollar estrategias acordes a las formas de aprender propias de los contextos culturales de los educandos.

Desde este punto de partida se retoman de la literacidad académica algunas ideas centrales para el análisis: los modelos que explican la escritura de los estudiantes, las nociones de agencia y cultura, y la práctica institucional del misterio.

Modelos que explican la escritura de los estudiantes

En 1998 Lea y Street introdujeron nuevos referentes teóricos para el campo de la lectura y la escritura en la universidad en el Reino Unido; dicho campo estaba predominantemente influido por aproximaciones psicológicas al aprendizaje. La cualidad de este trabajo radicó en que, más que clasificar la buena o mala escritura o a los buenos o malos escritores, indagó sobre las percepciones de docentes

[56] V. Zavala, *op. cit*, pp. 52-66; Virginia Zavala y Gavina Córdova, *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*, *passim*.
[57] Luanda Sito y Angela Kleiman, "Eso no es lo mío: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica", en *Universitas Humanística*, pp. 159-185.
[58] V. Zavala y G. Córdova, *op. cit.*, p. 15.

y estudiantes acerca de las prácticas de escritura que se consideraban más apropiadas.[59] Lea y Street examinaron las prácticas de escritura de los estudiantes, situadas dentro de las prácticas institucionales, las relaciones de poder, los procesos de construcción de identidades, los significados en disputa entre profesores y estudiantes; así como las diferentes comprensiones e interpretaciones de la tarea de escritura. Sus resultados mostraron las brechas existentes entre las percepciones de docentes y estudiantes acerca de los requisitos de la escritura. Esto proporcionó evidencia del nivel que ocupaban la epistemología, autoridad e impugnación sobre el conocimiento, sobre el nivel de las habilidades técnicas, las competencias lingüísticas superficiales y la asimilación cultural.[60]

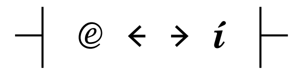
Basados en estos resultados, Lea y Street[61] propusieron tres modelos que explican la escritura de los estudiantes: el de las habilidades, la socialización y las alfabetizaciones académicas.

1. El modelo de las habilidades pone atención en las características evidentes de un texto (ortografía, gramática, puntuación). Se basa en el supuesto de que el dominio de las reglas gramaticales y ortográficas asegurarán que los estudiantes escriban de manera competente. Este modelo está presente en los talleres de carácter remedial que pretenden subsanar estas “deficiencias” en los estudiantes.

2. El modelo de la socialización académica parte del supuesto de que, para llegar a ser escritores exitosos, los estudiantes necesitan participar en un proceso de aculturación en los discursos y géneros de disciplinas particulares; es decir, necesitan asimilar las formas de hablar, escribir y pensar de una comunidad discursiva –que se asumen como estables–.

3. El modelo de las alfabetizaciones académicas integra las características de los otros dos modelos y analiza cuestiones de significación, identidad, poder y autoridad

[59] M. Lea, *op. cit.*, p. 152.
[60] *Idem.*
[61] M. Lea y B. Street, *op. cit.*, pp. 157 y 158.



relacionadas con la escritura de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escritura es una práctica social que desarrollan las personas en un contexto de poder e ideología.

Estos modelos, en la práctica, se presentan de manera conjunta, sobrepuesta. Sin embargo, esta clasificación constituye una herramienta para comprender de manera amplia los diferentes componentes de los procesos de escritura en la universidad.

Cultura y agencia

La palabra *cultura* frecuentemente remite a los aprendizajes construidos y compartidos entre los miembros de grupos humanos. Esta definición se basa en una conceptualización simbólica de la cultura que predominó durante la década de los setenta y parte de los ochenta. Sin embargo, en la década de los ochenta, en lo que se conoce como el giro cultural, surgieron críticas y revisiones a esta idea y se propuso entender a la cultura como práctica. Para los estudios de literacidad académica la "cultura es un proceso activo de crear significado y cuestionar los significados ya definidos".[62]

Las personas no son solamente el resultado de lo que se supone que son "características culturales" inherentes, sino que son actores en el mundo, participantes que negocian con los posicionamientos institucionales y características culturales que se piensan determinadas.[63] En este proceso de negociación se generan nuevos comportamientos relevantes, las personas aprenden cosas, surgen diferencias en los grupos y aparecen nuevos significados e interacciones: "Con razón argumenta Street (1993) que en lugar de tratar de definir lo que la cultura es deberíamos averiguar lo que ésta hace, para así descubrir las definicio-

[62] Brian Street, *apud* Kathryn Anderson-Levitt, "Ethnography", en *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, p. 281.
[63] V. Zavala, *op. cit.*, p. 53.

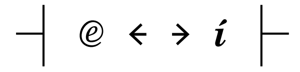
nes que se construyen en circunstancias particulares y con propósitos específicos".[64]

Lo anterior también ocurre al interior de las culturas académicas, entendidas como formas de organización que se reflejan en los contenidos del currículo, esto es, en la selección de lo que social y culturalmente se considera debe ser enseñado en la escuela a las nuevas generaciones.[65] Entender la cultura como práctica permite aproximarnos a estas culturas académicas y comprender sus procesos no sólo como transmisión de contenidos relevantes, sino marcados por la negociación y el conflicto: el poder se hace presente en estas culturas académicas y la interacción social las transforma o las mantiene.

Bajo estas premisas, las personas no son sujetos pasivos que repiten los mandatos dominantes. Los estudiantes de licenciatura, quechuas o afrodescendientes, despliegan acciones y ejercen su agencia para negociar con las representaciones sociales dominantes sobre escritura que imperan en la universidad.[66] Zavala argumenta sobre la importancia de que la noción de agencia ocupe un lugar central en los estudios sobre literacidad académica, pues hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada de los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad.[67]

La agencia no sólo se refiere al deseo ejercido libremente por individuos autónomos, sino a la influencia mutua entre individuos y variables estructurales (como la clase social). Esto significa que las personas no están totalmente determinadas o limitadas por estas variables estructurales, sino que tienen la capacidad de transgredirlas o influir en ellas. En cuanto a la escritura académica, los estudiantes no sólo aprenden y aceptan las convenciones de escritura en la universidad, sino que actúan frente a estas dispo-

[64] V. Zavala, *op. cit.*, p. 54.
[65] Alicia Villa, "Cultura y Educación, ¿una relación obvia?", en *Oficios terrestres*, p. 40.
[66] *Vid.* V. Zavala, *op. cit.*, pp. 52, 66; L. Sito y A. Kleiman, *op. cit.*, pp. 159-185.
[67] *Idem.*



siciones, desarrollan acciones y estrategias para adaptarlas o modificarlas.[68] Por ello la importancia de analizar de qué manera los estudiantes universitarios hacen suyos los bienes culturales dominantes de la comunidad académica a la que aspiran pertenecer.[69]

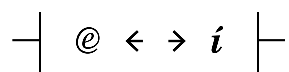
Práctica institucional del misterio

Uno de los efectos de la acción docente en la escritura es la práctica institucional del misterio,[70] esta categoría se refiere a la confusión que experimentan los estudiantes ante las instrucciones o comentarios de los docentes que no explicitan razones o pistas para mejorar sus textos. Los docentes frecuentemente asumen que la escritura académica forma parte del "sentido común" de los estudiantes, pero en realidad está llena de convenciones con las cuales los estudiantes no están familiarizados (como los estilos editoriales).

Esta práctica institucional del misterio da cuenta de la distancia que existe entre las comprensiones e interpretaciones de los docentes y los estudiantes sobre la escritura académica. Usualmente se piensa que es un problema que se soluciona al clarificar las instrucciones dirigidas a los estudiantes, pero en realidad, es una noción que ilustra la opacidad y rigidez de las convenciones de la escritura. Por ejemplo, cuando se pide a un estudiante ser explícito, o aclarar la *estructura* o el *argumento* de un texto, se da por hecho que este estudiante tiene la misma comprensión que el profesor de lo que palabras como *estructura* o *argumento* significan. En pocas ocasiones se explora con ellos las ideas que tienen sobre estas nociones.

La práctica institucional del misterio no es un fenómeno individual sino una práctica dominante en educación superior. En las tareas de escritura de la universidad predomi-

[68] *Ibid.*, p. 56.
[69] E. Rockwell, *op. cit.*, pp. 2 y 3.
[70] Theresa Lillis, "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, pp. 127-148.



nan las voces de los docentes, pues son ellos quienes determinan cuál es la tarea y cómo debe ser desarrollada sin discutir sus expectativas con los estudiantes escritores.[71]

Los referentes teóricos mencionados –los modelos que explican la escritura, cultura, agencia y la práctica institucional del misterio– permiten argumentar que "para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas, en el sentido de textos aislados de su contexto de producción. Leer y escribir se conectan con formas particulares de creer, valorar y sentir".[72] Por ello, en el siguiente apartado analizaré los procesos de revisión y retroalimentación de textos que viven los egresados en los procesos de titulación a distancia.

El análisis de los procesos de titulación en la universidad a distancia

Este trabajo es cualitativo de corte exploratorio. Se adoptó una aproximación etnográfica la cual permite estudiar aspectos particulares de la vida cotidiana y de las prácticas de un grupo social.[73] Esta perspectiva ayuda a identificar quiénes son los actores involucrados en los eventos, qué relación existe entre ellos, así como los factores que apoyan o restringen la participación de las personas en ciertas prácticas.

Se analizaron entrevistas realizadas a siete egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia.[74] La guía de entrevista incorporó preguntas sobre el proceso de titulación en la que se abordaron aspectos como: modalidad de titulación elegida, experiencia de redacción, obstá-

[71] T. Lillis, *op. cit.*, p. 143.
[72] V. Zavala, *op. cit.*, p. 62.
[73] Judith Green y David Bloome, "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective", en *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, p. 185.
[74] Entrevistas realizadas con la colaboración de Cristina Martínez Estrada a quien agradezco su participación en el proyecto y su contribución. Cristina se tituló mediante la elaboración de un informe académico como becaria del proyecto "Leer y escribir en la universidad digital" (PAPIME PE404017).

culos, relación con asesor o asesora, proceso de revisión de los sinodales, intenciones de desistir y consejos para otros estudiantes.

La media de la edad de los entrevistados fue de 41.6 años; el de mayor edad fue de 53 y la menor de 28. Dos de los entrevistados fueron hombres y cinco, mujeres. La modalidad de titulación elegida con mayor frecuencia fue la tesis (4), seguida de la tesina (2) y del informe académico por servicio social (1). El proceso de titulación duró en promedio 14 meses y medio; la menor duración fue de 8 meses y la mayor de 2 años. Dos de los estudiantes entrevistados radicaban en entidades diferentes a la Ciudad de México.

El análisis de las transcripciones de las entrevistas permitió hacer algunas inferencias teóricas[75] que no pretenden la representatividad, sino analizar particularidades que explicitan aspectos que no se han documentado previamente.[76]

Las entrevistas fueron analizadas mediante el empleo del *software* para análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*. Se identificaron fragmentos relevantes del habla, y se realizó un trabajo de codificación y categorización para arribar a los resultados que se presentan a continuación.

El contexto de la titulación en la modalidad a distancia

El perfil de los estudiantes de la modalidad a distancia es diverso; muchos de estos estudiantes pueden clasificarse como estudiantes no tradicionales. La mayor parte de ellos son madres o padres de familia que se desempeñan laboralmente. Algunos cuentan con licenciatura trunca o cursan una segunda licenciatura; dedican en promedio cuatro horas diarias a las actividades escolares.

[75] Clyde Mitchell, "Typicality and the case study", *Ethnographic Research: A guide to general conduct*, pp. 238-241.
[76] Shirley B. Heath y Brian Street, *On Ethnography: Approaches to language and literacy research*, p. 64.

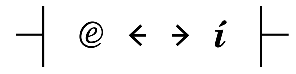
Los estudiantes cursan sus estudios por cuatro años en una plataforma *Moodle*, emplean antologías físicas que compendian las principales lecturas de cada curso, las cuales adquieren directamente en la Facultad o por medio de paquetería o correo postal. Acuden a algunas reuniones informativas presenciales o coloquios de titulación programando con antelación los viajes o traslados que deben realizar para asistir.

Durante la licenciatura envían actividades de aprendizaje semanales por medio de la plataforma *Moodle*, que son evaluadas por sus asesores mediante retroalimentación escrita. Los asesores ofrecen asesorías semanales por chat o videoconferencia, aunque su mayor carga de trabajo se concentra en la revisión de la producción escrita de los estudiantes.

Las actividades de aprendizaje que los estudiantes desarrollan son, en su mayoría, de "única emisión"; es decir, no incluyen la posibilidad de ajuste y segunda entrega y tienen fines predominantemente evaluativos[77] debido a los tiempos restringidos y el diseño de actividades establecidas dentro de la plataforma. La retroalimentación que brindan los asesores puede emplearse para mejorar la escritura de la siguiente actividad que, por lo general, aborda un contenido temático diferente. Las actividades de aprendizaje suelen centrarse en la búsqueda y síntesis de información. Los estudiantes emplean textos centralmente en español; son escasas las oportunidades de emplear textos en otro idioma.

Al egresar de la licenciatura, los estudiantes suelen iniciar la búsqueda de un asesor para que les dirija su trabajo de titulación. Para ello, consultan a la Coordinación de la Licenciatura, que los canaliza con posibles asesores; o bien, los localizan por cuenta propia. Alumnos y docentes acuerdan los medios para realizar la asesoría, la cual era predominantemente presencial hasta antes de la pandemia por COVID-19 iniciada en marzo de 2020.

[77] G. Olave, I. Rojas y M. Cisneros, *op. cit.*, p. 55.



Los egresados entrevistados realizaron sus trámites de titulación de manera presencial.[78] Para titularse tramitaron cuatro formas administrativas, tres de las cuales requirieron la firma de los cinco sinodales que integran el jurado. Uno de los integrantes del jurado es el asesor o asesora del trabajo.

En los testimonios de los entrevistados se reitera que quienes vivían en otra entidad federativa tuvieron que desplazarse a la Ciudad de México para realizar estos trámites. Todo ello implicó gastos económicos o permisos laborales. Algunos testimonios señalan estos aspectos como dificultades: "es muy burocrático, es estar yendo, viniendo, y luego personas que no viven en la Ciudad de México, sí deben tener más accesibilidad" (E4RO); o "en serio que prefería volver a cursar la carrera [...] que pasar por los trámites burocráticos" (E3RA).

Esta breve descripción de las condiciones en las que se desarrolla la titulación contextualiza el problema que ejemplifico a continuación.

Los procesos de revisión y retroalimentación de textos relacionados con la titulación a distancia

En las entrevistas realizadas los egresados narraron diferentes momentos de los procesos de revisión y retroalimentación de textos de titulación. En el análisis emergieron dos categorías intermedias que se presentan a continuación. En la primera categoría "Modificación de las habilidades de escritura" se encuentran aspectos que corresponden al modelo de las habilidades académicas propuesto por Lea y Street.[79] En la segunda categoría "Docentes pares o evalua-

[78] Los cambios sociales e institucionales ocasionados por el confinamiento impuesto por la pandemia de COVID-19, han tenido efectos favorables en algunas de estas prácticas. Por ejemplo, desde agosto de 2020, se publicaron nuevas medidas en la FFYL que permiten realizar el trámite de las formas administrativas en línea.

[79] M. Lea y B. Street, *op. cit.*, pp. 157-158.

dores: entre la construcción conjunta y la verticalidad" se relevan aspectos que corresponden con las características del modelo de la socialización académica y del modelo de las alfabetizaciones académicas descritos por los mismos autores. Las condiciones sociales y culturales que influyen en la escritura se pueden apreciar con mayor claridad en esta segunda categoría. Se describen a continuación los datos de cada categoría.

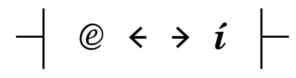
Modificación de las habilidades de escritura

En las entrevistas realizadas a egresados de la modalidad a distancia se identificaron diferentes problemáticas relacionadas con el modelo de las habilidades de escritura.[80] Por ejemplo, se apreciaron diferencias entre los modos de elaborar los textos con fines de evaluación en la licenciatura a distancia y los modos de elaborar un texto de titulación. Una entrevistada comenta cómo se transformó el proceso de búsqueda de información que solía realizar durante la licenciatura:

> Sabía que tenía que encontrar información de fuentes confiables, porque no me fui, por ejemplo, cuando uno empezó la carrera a *Wikipedia* o páginas que no tenían relevancia y aparte no tenían algún crédito real, entonces me fui ya en libros de la biblioteca, en libros virtuales de los autores que veía de referencia (en) las guías que ocupábamos en la carrera, (…) entonces estuve buscando todos esos autores, en libros para poderlos leer y citarlos a ellos (E5PA).

El testimonio muestra cómo se modificó un mecanismo general de búsqueda (recurrir a *Wikipedia* o páginas generales) a la identificación de fuentes confiables, ya sean digitales o físicas, para escribir el trabajo de titulación. Esto coincide con el testimonio de otra entrevistada que refleja cambios en sus procesos de búsqueda de información al incorporar nuevas herramientas: "yo aprendí a utilizar tam-

[80] *Idem.*



bién a lo largo de la carrera y que siempre me hizo énfasis mi tutor, fue el *Google Scholar*" (E2BE). Ambos testimonios sugieren que los procedimientos aprendidos en la licenciatura se modifican durante el proceso de titulación. Las habilidades de búsqueda de información que demanda la titulación son mucho más específicas y requieren mayores criterios de confiabilidad.

Otra de las habilidades que se modificó durante el proceso de titulación fue el empleo información en otro idioma debido a los temas elegidos para sus trabajos de titulación. Ésta fue una de las dificultades que una entrevistada calificó como un obstáculo: "Por el cansancio mental que implicaba el estar leyendo y releyendo autores en inglés, el analizar, pues que, cuál era el objetivo de mi investigación" (E2BE). Cabe recordar que durante la licenciatura a distancia los estudiantes leen centralmente textos en español.

Una tercera habilidad que se modificó fue la elaboración de textos de emisión única con fines de evaluación. Durante el proceso de titulación, los egresados se enfrentan a la elaboración de textos que requieren múltiples revisiones a diferencia de los textos de emisión única elaborados durante la licenciatura. Al finalizar el octavo semestre, los egresados suelen presentar a los posibles asesores el proyecto de titulación o el borrador de tesis elaborado en la asignatura Seminario de Tesis II con la sensación de que es un producto acabado:

> al principio fue así de "ahí te va todo" (hace la seña con las manos, se refiere a entregar un borrador completo a la asesora), igual me dijo (se refiere a la asesora): *no, no.* Capítulo por capítulo, para ir paso a paso para no estarte regresando constantemente las cosas, y sí me revisaba todo, sí me regresó ¡muchísimas veces mi trabajo, pero sí! (se encoge de hombros) (E4RO).

Este momento representó para la egresada el primer momento de "renuncia" a un texto que asumía como terminado y, también, al modo de escribir acostumbrado en la licenciatura.

Los testimonios presentados ilustran habilidades que pueden fortalecerse desde la licenciatura para mejorar la escritura de los estudiantes durante el proceso de titulación, como la búsqueda de información, el manejo de información en otro idioma y la comprensión de que el proceso de elaboración de textos es gradual. Es pertinente recordar que estas habilidades no son neutrales, sino que se sitúan en contextos sociales y culturales en los que ocurren ejercicios de poder y agencia, que se presentan en el siguiente apartado.

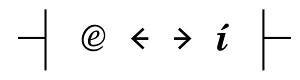
Docentes pares o evaluadores: entre la construcción conjunta y la verticalidad

Escribir un texto de titulación no sólo depende de habilidades, sino de condiciones sociales y culturales que afectan los procesos de escritura. En este apartado se expondrán algunas de estas condiciones que se analizan a la luz del modelo de socialización y de alfabetizaciones académicas del enfoque de la literacidad académica.

El modelo de la socialización académica[81] plantea que los estudiantes viven procesos de aculturación académica en la universidad, pues aprenden formas específicas de hablar o escribir válidas y estables en la comunidad académica mediante la guía de sus docentes. Sin embargo, este proceso no está exento de ejercicios de poder, aspectos de los que se ocupa el modelo de las alfabetizaciones académicas.

La revisión y retroalimentación de textos constituye una parte medular del desarrollo del proceso de titulación. Los egresados viven esta experiencia por primera vez con su asesor o asesora. Al finalizar el trabajo, vuelven a enfrentar el proceso de revisión y reestructuración del texto con los integrantes del jurado de titulación. En el apartado anterior se describió cómo se transforma la idea de la escritura de emisión única hacia una escritura gradual, objeto de sucesivas revisiones. En este apartado se analizan los

[81] *Idem.*



factores de mediación pedagógica que permitieron modificar esta idea.

Dos egresados entrevistados coincidieron en que presentaron una versión avanzada de un texto a sus asesores con la expectativa de que fuera una versión casi final, lista para su aprobación. Ambos reconfiguraron esa idea a partir de la mediación de sus asesores. En el primer caso, la intervención de la asesora al regresar a la egresada su trabajo completo y pedirle capítulos separados fue clave para ayudarla a comprender que el texto presentado era un borrador (se confirma con expresiones como "paso a paso", "me regresó ¡muchísimas veces mi trabajo, pero sí!", E4RO). Esta solicitud ayudó a la egresada a construir una visión gradual del proceso de escritura.

En el segundo caso surgió una mediación horizontal en la que se desarrolló la colaboración y la escritura conjunta entre asesora y un egresado, quien señala: "Al principio cuando le presenté el proyecto de mi tesis, primero vio, pues, el tema de ahí, como yo pensaba hacerlo un poco más grande, dice es demasiado, me dijo que lo redujera a lo básico". El egresado añade: "empezó a verme la estructura, y como te repito ya tenía yo, un borrador prácticamente, entonces, ya lo armamos entre los dos" (E1JO).

La expresión "lo armamos entre los dos" refleja el papel de construcción conjunta del texto entre estudiante y asesora, y el surgimiento de una relación horizontal de colaboración. La escritura no es un acto individual, sino una práctica social que demanda diálogo e intercambio con otro; en este caso, con la asesora. Los asesores apoyan y participan con los egresados en el proceso de comprender que la revisión y ajuste de textos forman parte de las prácticas institucionalizadas en la cultura académica a la que pertenecen.

Se puede apreciar en estos testimonios la importancia de la intervención de los asesores para que los estudiantes se distancien de ciertas ideas sobre los textos acabados: "Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo me-

jor, todavía impreciso, por venir".[82] La mediación pedagógica permite a los egresados cambiar la mirada, analizar los propósitos comunicativos de sus textos y desplegar nuevas estrategias para su producción.[83]

Sin embargo, en la asesoría también aparecen ejemplos de la verticalidad que perciben los estudiantes al recibir la retroalimentación de sus asesores. Una de ellas menciona como una dificultad enfrentada: "Que no se entendía mi redacción, le faltaba coherencia y organización… en este aspecto me iba mal porque salía con muchas correcciones" (E7SO). En este testimonio destaca su apreciación del proceso de revisión de textos: le iba mal porque la egresada asumía el proceso de revisión como una *corrección* de lo que estaba mal en su redacción. El asesor, en este caso, era percibido como un evaluador más que como un par que alienta la construcción y mejora de textos.[84]

Esta mirada de los docentes evaluadores apareció con mayor fuerza en los testimonios referidos a los comentarios y solicitudes de los integrantes de su jurado revisor. Si bien se procura que la disciplina de los integrantes del jurado se relacione con la temática del trabajo de titulación, los docentes suelen tener formaciones diversas lo que puede originar diferencias en la revisión. Por ejemplo, respecto a la modalidad de titulación elegida:

> al principio era una tesina; muchos de los asesores que estaban ahí, eh, me dijeron que mi trabajo, el 50% dijo que mi trabajo no era para tesina era para informe, y el 50% me dijo que no, que como hablaba de números como tal ya era una tesis. […] lo valoré con mi tutora, al final quedamos como tesis. La doy de alta, porque la cambio, porque yo ya la había dado de alta como tesina, la cambio, la modifico y cuando ya me asignan todo lo de los sinodales y todo, me encuentro con dos asesoras que no me querían

[82] P. Carlino, "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, p. 323.
[83] P. Carlino, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida*, p. 5.
[84] *Ibid.*, p. 4.

> firmar porque dijeron tu trabajo no es para tesis, es para tesina (E4RO).

Estas diferencias ejemplifican que, a pesar de que existan manuales y normativas que intenten caracterizar los géneros textuales que demanda la titulación, estos no son estables y varían en función de las comunidades académicas y las interpretaciones de los docentes. Los términos "tesis", "tesina" o "informe" no designan una única clase textual, sino que aluden a textos con características heterogéneas dentro de una misma carrera o grupos de profesores.[85] Si bien la Facultad es la que determina y aprueba, formalmente, los géneros discursivos válidos con fines de titulación y sus características, son las comunidades disciplinares de docentes las que establecen, en la práctica, las características de los textos que son válidos en dicha comunidad y realizan procesos de socialización académica con los estudiantes en función de estos acuerdos.[86]

Los entrevistados manifestaron diferencias entre los jurados respecto a aspectos formales del trabajo de titulación, como el estilo editorial:

> Otra de las barreras que encontré es que esta profesora me dijo; no, apégate a APA, en estas cosas sí no le hagas caso, pero otra sinodal, ¡híjole! es que yo soy muy visual, entonces si a mí me estás hablando de un subtítulo, entonces pon ahí las gráficas, y si pasas al otro, pásame las gráficas. Y la otra sinodal no, apégate a APA, APA te está diciendo que las dejes al final. Entonces, es como contentillo de cada uno de los sinodales, que al final, también te desespera porque ya no sabes a quién le estás haciendo caso (E4RO).

El empleo de estilos editoriales diferenciados y sus manuales, una demanda frecuente y común en las comunidades académicas entre los docentes, parece ser no tan transparente para los egresados:

[85] P. Carlino, "Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente", en *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, p. 183.
[86] E. García-Jiménez y F. Guzmán-Simón, *op. cit.*, pp. 27 y 28.

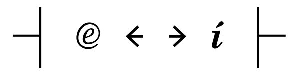
> es realmente es como una problemática, porque te empiezas a estresar, porque no sabes, este, lees un libro y te quedas con más dudas, te metes a tutoriales de *YouTube*, constantemente están cambiando las modalidades del APA, entonces, te guías en la versión final, pero, al final, también vas con dudas con el nuevo sinodal. Si es eso, termina *regañándote* porque te dice que cómo es posible que durante toda la carrera lo debiste haber hecho y no lo hiciste. Y te empieza a cuestionar que quiénes fueron tus profesores, no sé qué, entonces, es el primer obstáculo que tienes y te sientes… *como torpe, muy torpe* (pronuncia enfática) (E4RO).

En este testimonio se aprecia la práctica institucional del misterio:[87] algo que parece ser claro para los docentes, no lo es para los egresados, pues no obtienen recomendaciones claras sobre cómo subsanar los aspectos señalados: "desde un principio me dijo que mi trabajo no servía, sus indicaciones para corrección no eran claras, ni precisas" (E2BE).

Esta desorientación influye en la percepción que los egresados tienen de sí mismos: "estoy también […] en el limbo de que ya no sé y me siento más tonta" o "torpe, muy torpe" (E4RO). En el testimonio presentado previamente el *regaño* sustituye a la orientación y deja a la estudiante sin saber qué es lo que debe o puede mejorar. Los testimonios muestran cómo los profesores ejercen la autoridad institucional al señalar la legitimidad de un trabajo: sirve o no sirve, pero no siempre proporcionan alternativas de cómo mejorarlo.

Por otra parte, los entrevistados ejercen su agencia[88] de manera diferenciada: unos alertan sobre no "aventar la toalla" porque no es nada personal: "si nos dicen algo no creo que sea por mala onda" (E1JO). Otros desarrollan estrategias para tratar de aclarar el misterio, consultan manuales o tutoriales para mejorar el estilo editorial, recurren a sus asesores. Otros más exigen una retroalimentación clara y precisa: "yo considero que la retroalimentación

[87] T. Lillis, *op. cit.*, p. 143.
[88] V. Zavala, *op. cit.*, pp. 52, 66.



sí debiese de ser clara, concreta y no debe desvitalizarse en ningún momento por situaciones personales" (E2BE).

En las situaciones presentadas observamos condiciones sociales que afectan la escritura de un trabajo de titulación dentro de una cultura académica con normas establecidas. En la presentación de resultados de la primera categoría se puede observar cómo las habilidades que demanda la escritura de un trabajo de titulación son diferentes de las que requiere escribir una actividad de aprendizaje de la licenciatura a distancia. Desde una mirada centrada únicamente en las habilidades, bastaría introducir cambios en el diseño de las actividades de aprendizaje o de asesoría para subsanarlas. Sin embargo, en los resultados agrupados en la segunda categoría, se aprecia que la transformación de habilidades y la escritura de un texto requiere de una mediación pedagógica y social que no está exenta de ejercicios de poder. No basta, por tanto, socializar a los estudiantes en la comprensión y ejecución de las normas de la comunidad y la cultura académica. El carácter integrador del modelo de las alfabetizaciones académicas ofrece algunas explicaciones para dar cuenta de cómo las relaciones de horizontalidad y verticalidad contribuyen u obstaculizan la redacción de textos con fines de titulación en la universidad a distancia como se discutirá en el siguiente apartado.

Discusión: Hacia una interpretación sociocultural de los procesos de revisión de textos relacionados con la titulación a distancia

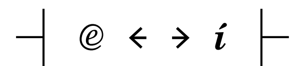
La escritura no es sólo una habilidad o una herramienta epistémica, es una práctica social cuyo uso se despliega en instituciones, entre personas y en sus relaciones. La escritura de un trabajo de titulación tampoco es una cuestión que se restringe a habilidades, sino que está rodeada de factores sociales y culturales que influyen en ella. Los bajos índices de titulación, especialmente en modalidades a

distancia, y el análisis presentado en el apartado previo sustentan la importancia de indagar los diferentes factores que afectan la escritura, comprenderlos y, de ser posible, diseñar intervenciones pedagógicas que permitan apoyar a estudiantes y docentes a negociar con ellos.

Los resultados muestran cómo las habilidades se modifican en diferentes momentos de la formación de los estudiantes y los egresados. Las maneras de proceder, de buscar información y de escribir desarrollados en la licenciatura sufren cambios durante el proceso de titulación; esto ocurre principalmente en el momento del trabajo conjunto entre asesores y asesorados. Las relaciones sociales de colaboración que se establecen entre estos dos grupos de actores demuestran que se aprenden nuevas ideas sobre la escritura al escribir textos académicos durante la actividad conjunta; lo anterior sugiere la necesidad de repensar y modificar la dinámica individual de elaboración de actividades de aprendizaje –de única emisión– que impera durante el desarrollo de la licenciatura a distancia.

La intervención de los asesores es crucial para que los egresados modifiquen sus ideas sobre escritura y para que la asuman como un proceso gradual y sujeto a múltiples revisiones y ajustes. Dicha intervención permite socializar entre los estudiantes los requisitos y prácticas establecidas por las culturas académicas; por ejemplo, la práctica de someter un texto a la lectura y evaluación de múltiples lectores con la finalidad de realizar ajustes que permitan la mejora del texto. El análisis muestra que parte de esta socialización se relaciona con el cumplimiento de las convenciones formales, como los requisitos establecidos por un estilo editorial.

Sin embargo, el análisis evidencia que no todas las relaciones académicas entre docentes y egresados originadas durante esta revisión de textos son horizontales y de colaboración. En otros casos, principalmente durante el proceso de revisión del texto por parte de los sinodales, aparece la figura del profesor-evaluador con lo que desaparece la posibilidad de cooperación y mejora conjunta de los tex-



tos.[89] Este proceso de devolución de comentarios, si bien está legitimado institucionalmente por la necesidad de que un docente con prestigio social en la comunidad académica evalúe un texto, perpetúa los valores establecidos;[90] entre ellos la prevalencia de relaciones asimétricas y distantes entre sinodales y egresados que dificultan la titulación.

Estas interacciones verticales modifican negativamente la percepción que tienen los egresados de sí mismos, pues durante la revisión pueden sentirse torpes o poco capaces de ejecutar las solicitudes de los sinodales. Lo anterior da cuenta de que el proceso de revisión de textos, en tanto proceso social, no es neutral,[91] sino que afecta el proceso de escritura. Titularse puede volverse un proceso burocrático y colocar a los estudiantes ante el miedo, la frustración, la intención de abandonar la trayectoria académica iniciada; o puede generar la anulación del "yo" en sus textos para satisfacer las demandas y expectativas de los docentes.[92] Por lo tanto, la autoridad institucional otorgada a los profesores demanda comprender cómo ejercemos ese poder, para reconfigurar modos de retroalimentar, dialogar y actuar de manera conjunta con los egresados.

Los géneros textuales no son estables ni neutros, de acuerdo con los resultados presentados. "Tesis", "tesina" o "informe" tienen diferentes significados en la práctica, incluso para docentes que pertenecen a una misma comunidad disciplinar. Las culturas académicas construyen ideas diferenciadas sobre los textos que no siempre son claras para los egresados. Los testimonios alertan sobre la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto entre docentes, o entre docentes y estudiantes para contener la práctica ins-

[89] P. Carlino, "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, p. 327; Encarna Atienza y Carmen López, "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información", en *Tabanque, Revista pedagógica*, p. 124.

[90] Lucía Natale, "Las devoluciones escritas del profesor universitario", en *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, p. 168.

[91] V. Zavala, *op. cit.*, p. 55.

[92] G. Hernández, *op. cit.*, pp. 31 y 32.

titucional del misterio[93] y para ofrecer orientaciones mucho más claras que puedan contribuir al desarrollo de los procesos de titulación.

Este trabajo pretende ofrecer una mirada de corte sociocultural sobre el proceso de titulación. Estos aspectos sociales y culturales no son de frecuente análisis en los trabajos localizados sobre la escritura de trabajos de fin de grado en licenciatura, mucho menos a distancia. Se han analizado las habilidades de escritura y las dificultades que enfrentan en la escritura de trabajos, pero aún son escasas las investigaciones que analizan la influencia de las interacciones, la autoridad, el poder, la cultura académica o la configuración de relaciones sociales en la escritura.[94] Los estudios realizados desde el enfoque de la literacidad académica, como éste, ofrecen una comprensión diferente de los procesos que viven los estudiantes de la modalidad a distancia.

Una tarea pendiente de investigación será profundizar en el análisis de las diferencias o semejanzas de las estrategias y habilidades de escritura empleadas en la licenciatura a distancia y en la elaboración del trabajo de titulación; asimismo es necesario profundizar en la caracterización de los estudiantes de la modalidad a distancia y en el análisis de los procesos de titulación o la asesoría ante condiciones inusuales como las impuestas por la pandemia de COVID-19 iniciada en marzo de 2020. Serán necesarias investigaciones desde otras perspectivas metodológicas que contribuyan a la comprensión de la problemática de la titulación.

Finalmente, será necesario cuestionarnos, desde la docencia, sobre la posibilidad de generar estrategias y condiciones para que la asesoría y revisión se constituyan en entornos seguros para el aprendizaje, en los cuales la escritura sea considerada como una oportunidad para pensar nuevamente un tema y desarrollar conocimiento sobre éste. Se requiere pensar en las maneras en que docentes y sino-

[93] T. Lillis, *op. cit.*, p. 143.
[94] A. Franco, *op. cit.*, pp. 72 y 77.

dales pueden acompañar a los estudiantes en el proceso de dejar ir un buen texto para conseguir uno mejor.

La comprensión de este tipo de problemáticas desde la mirada propuesta en este capítulo pretende generar reflexiones y trabajo docente colectivo sobre las acciones que pueden desarrollarse para enriquecer el proceso de titulación. Este trabajo pretende ser un punto de inflexión que se tome en cuenta a la hora de diseñar cursos, actividades de aprendizaje o estrategias didácticas de la licenciatura a distancia, pues a lo largo de su formación los estudiantes participan de relaciones horizontales o verticales de poder, enfrentan dificultades, pero también disfrutan de diversas oportunidades de construcción de aprendizajes.

Conclusión

Existen diferentes enfoques teóricos que abordan la escritura académica. Sin embargo, el proceso de titulación en la universidad a distancia requiere analizarse de manera amplia para poder diseñar acciones pedagógicas que lo enriquezcan o fortalezcan.

A pesar de que solemos pensar la titulación en términos de "la dificultad de escribir", los obstáculos que impiden que la escritura cumpla la finalidad de la titulación no se relacionan solamente con el código escrito, sino con procesos sociales más amplios que tienen lugar en las culturas académicas de la universidad. La escritura además de ser una habilidad y una herramienta epistémica es un objeto en movimiento, dinámico, cambiante, que se reconfigura (o permanece) a partir de nuestras interacciones sociales y de la cultura académica del grupo.

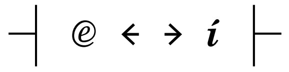
El análisis de los testimonios presentados muestra que la escritura no es una herramienta epistémica neutral. Escribir un trabajo de titulación y lograr su aprobación implica participar en un marco institucional con demandas y ayudas específicas que pueden complejizar la tarea. El papel de los asesores es vital para que los egresados compren-

dan la dinámica de construcción conjunta de los textos y modifiquen la idea, probablemente originada en la licenciatura, de que se elabora un texto en una sola emisión y sólo para una evaluación final. La escritura, especialmente de un trabajo de titulación, requiere revisiones recursivas, aproximaciones graduales que permitan que los textos logren cumplir el propósito para el cual fueron escritos. La reflexión y acción docente conjunta se hace necesaria para analizar y transformar los procesos de poder y agencia que se viven durante el proceso de titulación.

La comprensión de estos aspectos sociales y culturales se hace necesaria para avanzar en acuerdos que no sólo se traduzcan en normativas a cumplirse para subsanar la práctica institucional del misterio,[95] pues si bien se pueden establecer ciertos requisitos normativos de los géneros textuales aceptados como modalidades de titulación en la FFYL o de los estilos editoriales empleados, se requieren acciones formativas que se desarrollen durante toda la licenciatura y no solamente en el momento de la titulación. Los estudiantes necesitan fortalecer sus procesos de agencia al escribir textos académicos, negociar con los requisitos convencionales, y para ello requieren más profesores guía y menos profesores evaluadores.

Parafraseando a Carlino,[96] se requieren obstetras que den seguimiento integral a este "embarazo", de modo que más egresados puedan concluir sus trabajos de titulación con menos padecimiento.

[95] T. Lillis, *op. cit.*, p. 143.
[96] P. Carlino, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere*, p. 418.



BIBLIOGRAFÍA



ANDERSON-LEVITT, Kathryn, "Ethnography", en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore, eds., *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Mahwah, AERA-LEA, 2006, pp. 279-296.

ANDRADE, Gustavo, "La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI", en *Reencuentro,* 2011, núm. 62, pp. 20-29.

ATIENZA, Encarna y Carmen López, "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información", en *Tabanque, Revista pedagógica*, 1996, núm. 10, pp. 123-129.

BETANZOS, Addy, "Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana", en *Cuadernos de Investigación*, 2014, vol. 5, núm. 20, pp. 117-127.

BECHER, Tony, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 1989.

BUENFIL, Rosa Nidia, *Hacia una cultura en el siglo XXI*, México, DIE-CINVESTAV, 2000.

CALVO, Mónica, "La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento", en *Perfiles educativos*, 2009, vol. 31, núm. 124, pp. 22-41.

CARLINO, Paula, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 2013, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

CARLINO, Paula, "Desafíos para hacer una tesis de posgrado", *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*. *Ponencia*. Bogotá, Universidad Javeriana / REDLEES / ASCUN, 2008, pp. 1-9.

CARLINO, Paula, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere*, 2005, vol. 9, núm. 20, pp. 415-420.

CARLINO, Paula, "Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente", *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Ponencia.* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires / Facultad de Psicología, 2005, pp. 180-185.

CARLINO, Paula, "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 2004, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.

CARLINO, Paula, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida*, 2002, vol. 23, núm. 1, pp. 1-14.

CASSANY, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea,* Barcelona, Anagrama, 2006.

CASTELLÓ, Montserrat, "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en *Enunciación*, 2014, vol. 19, núm. 2, pp. 346-365.

CASTRO, María Cristina y Martín Sánchez, "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades", en *Perfiles educativos*, 2015, vol. 37, núm. 148, pp. 50-67.

COLOMBO, Laura, "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2014, vol. 16, núm. 2, pp. 81-96.

FFYL, "Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras" [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2021. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulacio%CC%81n-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosofi%CC%81a-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>. [Consulta: 29 de junio, 2021.]

FFYL, "Sistema de consulta de titulados" [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2020. <https://servicios-galileo.filos.unam.mx/exprof/>. [Consulta: 7 de enero, 2021.]

FERREIRO, Emilia, *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

FRANCO, Alfonso, "De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?", en *Folios*, 2020, núm. 51, pp. 63-77.

GARCÍA-JIMÉNEZ, Eduardo y Guzmán-Simón, Fernando, "La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica", en *Educación XX1*, 2016, vol. 19, núm. 2, pp. 19-43.

GOODFELLOW, Robin y Mary Lea, *Literacy in the Digital University. Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology*, London, Routledge / SRHE, 2013.

GOODFELLOW, Robin y Mary Lea, *Challenging E-learning in the University. A literacies perspective*, Maidenhead, Open University Press, 2007.

GREEN, Judith y David Bloome, "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective", en James Flood, Diane Lapp, Shirley Brice Heath, eds., *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Art*s, 1997, Nueva York, Macmillan pp. 181-202.

HEATH, Shirley y Brian Street, *On Ethnography: Approaches to language and literacy research*, New York and London, Teachers College, 2008.

HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio, *Literacidad académica*, Ciudad de México, UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.

KALMAN, Judith, y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI / CREFAL, 2009.

LEA, Mary, "Academic Literacies in Theory and Practice", en Brian Street y Stephen May, eds., *Literacies and Language Education, Encyclopedia of Language and Education*, 2017, Dordrecht, Springer, pp. 147-158.

LEA, Mary, "Academic literacies: A pedagogy for course design", *Studies in Higher Education*, 2004, vol. 29, núm. 6, pp. 739-756.

LEA, Mary y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, 1998, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.

LILLIS, Theresa, "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en Carys Jones, Joan Turner y Brian Street, eds., *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1999, pp. 127-148.

LINARES, Jorge, "Tercer informe de actividades 2020-2021" [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2020. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/Tercer_Informe_Ejecutivo_de_Actividades_FFyL_2019_2020.pdf>. [Consulta: 16 de noviembre, 2020.]

LINARES, Jorge, "Plan de desarrollo 2017-2021" [en línea], México, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, 2017. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2018/11/Plan_Desarrollo_2017-2021.pdf>. [Consulta: 16 de noviembre, 2020.]

LÓPEZ, Adolfo; Ángel Albíter y Laura Ramírez, "Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma", en *Revista de La Educación Superior*, 2008, vol. 37, núm. 146, pp. 135-151.

MITCHELL, Clyde, "Typicality and the case study", en Roy Frank Ellen, ed., *Ethnographic Research: A guide to general conduct,* New York, Academic Press, 1984, pp. 238-241.

NATALE, Lucía, "Las devoluciones escritas del profesor universitario", en Lucía Natale y Daniela Stagnaro, organizadoras, *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, pp. 167-200.

OLAVE, Giohanny, Ilene Rojas y Mireya Cisneros, "Leer y escribir para no desertar de la universidad", en *Folios*, 2013, vol. 38, núm. 2, pp. 45-59.

ROCKWELL, Elsie, "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en *DiversCité Langues*, 2000, vol. 5, pp. 1-12.

ROCKWELL, Elsie, "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", en *Interações*, 2000, vol. 5, núm. 9, pp. 11-25.

SILINDA, Fortunate y Michael Brubacher, "Distance Learning Postgraduate Student Stress while Writing a Dissertation or Thesis

Résumé", en *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2016, vol. 32, núm. 1, pp. 1-21.

SITO, Luanda y Angela Kleiman, "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica, en *Universitas Humanística*, 2016, vol. 83, núm. 83, pp. 159-185.

STINCER, Dení y Bertha Blum, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2017, vol. 19, núm. 4, pp. 9-19.

STREET, Brian, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1984.

UNAM, Agenda estadística 2020 [en línea]. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/>. [Consulta: 16 de noviembre, 2021.]

VILLA, Alicia, "Cultura y educación, ¿relación obvia?", en *Oficios Terrestres*, [en línea], 2006, núm. 18, pp. 34-43. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46063>. [Consulta: 30 de enero, 2021.]

ZAMORA, Sofía y René Venegas, "Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura", *Literatura y Lingüística*, 2013, núm, 27, pp. 201-218.

ZAVALA, Virginia, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*: *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, 2011, vol. 1, pp. 52-66.

ZAVALA, Virginia y Gavina Córdova, *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), 2010.

II
Escritura, conocimiento y alfabetizaciones académicas: ¿por qué es relevante escribir para titularse?

Liliana Valladares
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Para titularse hay que escribir; de hecho, uno escribe durante todo el proceso educativo y esta escritura se va haciendo cada vez más especializada y desafiante a lo largo de la formación profesional hasta culminar con la elaboración de un trabajo escrito en el que se condensan nuestras ideas, conocimientos, impresiones, deseos y afinidades acerca de una temática particular. La dificultad que, ocasionalmente, acompaña el escribir este trabajo de titulación hace que la pregunta por la escritura se convierta en una reflexión constante que como estudiantes nos cuestiona (y nos hace renegar, incluso) acerca del cómo y por qué necesitamos elaborar este trabajo textual para titularnos.

En el presente capítulo se argumenta que la titulación conlleva un complejo proceso de disciplinamiento, en el que la escritura juega un papel fundamental. Se describen los distintos paradigmas teóricos con que se ha entendido la escritura académica y, en concordancia con el enfoque de alfabetizaciones académicas, se asume que la escritura es una práctica social con funciones epistémicas y sociales. Se

describen estas funciones del escribir y se aborda la relación entre la escritura y la titulación. Finalmente, se sostiene que titularse va más allá del cumplimiento de un requisito formal, pues representa la culminación entrelazada de complejos procesos de subjetivación, socialización y cualificación, que permiten a un estudiante *volverse* un profesional de su disciplina y *pertenecer* a esa comunidad académica.

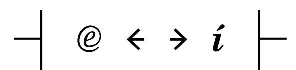
Tres paradigmas sobre la escritura académica

De acuerdo con Leggette, Rutherfor, Dunsford y Costello,[1] en las últimas cuatro décadas los marcos teóricos que han guiado la investigación sobre la escritura y su enseñanza han transitado de centrarse en la mecánica y la gramática del escribir, antes de la década de los ochenta, pasando por el análisis de los procesos cognitivos y de pensamiento asociados, que miran a la escritura como una actividad de la mente, para enfocarse desde mediados de los noventa, en una visión más sociocultural de la escritura, en donde el estudio de la escritura se hace en sus diferentes contextos situados, particularmente más allá de escuela.

Según Kennelly,[2] se pueden reconocer tres grandes formas de comprender la escritura académica. Estas son: escribir como texto, escribir como proceso y escribir como práctica social. Cada paradigma ha permitido comprender el sentido de la escritura y las complejas funciones asociadas a ésta, a tal grado que la producción de textos académicos se nos revela como un vehículo para contribuir al conocimiento, al aprendizaje y al desarrollo personal, interpersonal y colectivo.

[1] Holli Leggette, Tracy Rutherford, Deborah Dunsford y Lori Costello, “A Review and Evaluation of Prominent Theories of Writing”, en *Journal of Applied Communications,* pp. 1-2.

[2] Ita Kenelly, “Writing with Purpose(s): A Reflection on Different Conceptions of Academic Writing in Contemporary Higher Education”, en *Irish Journal of Academic Practice*, pp. 1-2.



La escritura como texto

En el paradigma textual, la escritura académica es vista como un producto clave del papel del académico[3] y como una medida de su éxito y productividad, tanto a nivel individual –del desempeño y rendimiento en una carrera profesional–, como a nivel colectivo –como indicador de la reputación y ranking de una institución.[4]

El texto (entendido en su versión final y de manera multimodal, es decir, combinando diferentes sistemas semióticos –lingüísticos, visuales, auditivos, entre otros–) tiene un papel, no sólo en la evaluación académica, sino en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios. A través de éste se espera que alumnos, docentes e investigadores demuestren su conocimiento y la capacidad de difundir y comunicar ideas.

La publicación es el principal producto de la escritura académica, y su producción masiva se ha vuelto un factor de presión para los académicos, inmersos cada vez más en culturas performativas y prácticas gerenciales en las instituciones de educación superior,[5] en las que el conocimiento compartido mediante la escritura tiene un valor financiero, de reputación y *rankings*, que trasciende la relación entre lector y escritor.[6]

Este paradigma que reduce la escritura a su producto conlleva implicaciones en la vida académica y en la forma en la que el alumnado enfrenta la escritura que, como docentes, no podemos dejar de mencionar.

Ante la creciente sensación de parálisis y terror por escribir declarada por diversos académicos, de acuerdo con Kennelly,[7] vale la pena cuestionarse si la presión por publicar ha creado, por un lado, una disminución de la creati-

[3] Julia Colyar, “Becoming Writing, Becoming Writers”, en *Qualitative Inquiry*, p. 424.
[4] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 2-3.
[5] Graham Francis Badley, “Why and How Academics Write”, en *Qualitative Inquiry*, p. 248.
[6] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 2-5.
[7] *Ibidem*, pp. 6-7.

vidad y el disfrute de la escritura; y, por otro lado, una narrativa de autoestima vinculada a la productividad.

Aunque el texto como producto tangible, medible y evaluable es fundamental en la vida académica y escolar, para comprender el sentido más auténtico de la escritura no se puede dejar de lado que escribir es también un proceso y que el acto de escribir es más, o igual de importante, que su producto.

La escritura como proceso

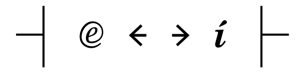
En este paradigma la escritura se piensa como un proceso arduo, que se desarrolla con el tiempo y en el que se emplean una gran cantidad de habilidades y esfuerzo físico, mental y emocional, que abarca pensar, redactar, elaborar, editar y corregir, entre otras tareas.[8]

Thomson y Kamler[9] describieron la escritura como pensamiento y sentimiento; cuando el enfoque se dirige exclusivamente al texto final o resultado, el esfuerzo y las emociones que estuvieron involucrados en su creación a menudo se descartan u olvidan.[10]

Kennelly[11] distingue tres aproximaciones diferentes en el paradigma de la escritura académica como proceso: i) la visión expresivista; ii) la visión cognitivista; y iii) la visión constructivista.

i) La visión *expresivista* concibe la escritura como una actividad de autodesarrollo y como un vehículo de expresión personal, creatividad y autodescubrimiento; por tanto, promueve la escritura libre, sin autocensura y sin temor ni a la exposición ni al ridículo, como vía de mejora del proceso de escribir. Aprender requiere de libertad para pensar, sentir, escribir y luego ordenar; y esto sucede cuando se permite al escritor expresar sus pensamientos, aprovechar ideas, convicciones y liberarse de convenciones limitantes

[8] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 7-8.
[9] P. Thomson y B. Kamler, *Writing for peer reviewed journals: Strategies for getting published*, *apud* I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 7-8.
[10] *Idem.*
[11] *Idem.*



de la creatividad y disfrute. Esta aproximación de escritura creativa rara vez tiene lugar en la academia.[12]

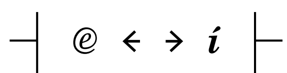
ii) La visión *cognitivista* ve el proceso de escritura como un generador de ideas y un organizador de pensamientos. El acto de escribir se vincula directamente con la creación de conocimiento e implica actividades cognitivas complejas como la reflexión, el juicio y la acción.[13]

En esta aproximación se resalta la importancia de la escritura como una actividad de resolución de problemas y aprendizaje incremental, y como un medio de descubrimiento de conocimiento. Se entrelazan aprendizaje y escritura bajo la idea de J. Britton[14] de "escribir para aprender", según la cual el aprendizaje se facilita al escribir (más que, incluso al leer o al estudiar), en la medida en que el cerebro debe organizar los pensamientos, para luego comunicarlos. Kennelly[15] destaca que la escritura, entendida como un acto cognitivo, no sólo va más allá de su comprensión como una habilidad de transcripción, en tanto que tienen lugar la configuración y dirección de ciertos modos de cognición, sino que además "...está integralmente involucrada en el aprendizaje, es un medio para definir el yo y definir la realidad, es un medio para representar y contextualizar la información...".[16]

iii) La aproximación *constructivista* posiciona a la escritura como un acto de descubrimiento e investigación que es, en sí mismo, un instrumento del proceso de investigación. En contraste con el paradigma de la escritura como producto, en esta visión procesual escribir es más que un acto de producción textual: "...es un proceso de pensamiento, creación de argumentos, refinamiento y aprendizaje...".[17]

Desde esta visión, quien escribe participa activamente en la construcción de su aprendizaje: planifica, redacta, re-

[12] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 9.
[13] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 10.
[14] J. N. Britton, *Language and learning*, *apud* I. Kennelly, *op. cit.*, p. 10.
[15] *Idem.*
[16] M. Rose, *The Language of exclusion: Writing instruction at the university*, p. 348, *apud* I. Kennelly, *op. cit.*, p. 10.
[17] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 11.



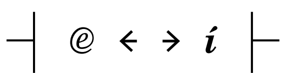
visa, edita, evalúa información, comunica ideas y realiza revisiones posteriores. Estos subprocesos, que acompañan a la escritura académica, apoyan la comprensión y síntesis del nuevo conocimiento, por lo que escribir no es simplemente una herramienta para comunicar el nuevo conocimiento, sino que es una herramienta para acceder a éste y, lo que es más importante, para dar sentido al nuevo conocimiento.[18] La escritura como proceso de pensamiento permite ordenar ideas y darles sentido y significado.[19] Según Badley,[20] solemos afirmar que escribimos lo que pensamos, cuando en realidad aprendemos y clarificamos lo que pensamos durante el acto de escritura.

Además de ser una forma de pensar y de contribuir al aprendizaje y la comprensión, la escritura académica es un proceso de investigación, una forma de recolección de datos.[21] En tal sentido es un instrumento para el desarrollo y generación de ideas, y para cristalizar el pensamiento y establecer conexiones. Tanto la investigación como la escritura no pueden considerarse acciones lineales que culminan con la redacción de un resultado o producto que se concreta en un texto final pulido, sino como: "…un proceso iterativo y desordenado donde las versiones más nuevas del ensayo o artículo emergen gradualmente…".[22]

Como método de investigación, la escritura académica es dinámica, cambiante y estimula la reflexividad y la autoconciencia del investigador.[23] Para escribir mucho, advierte Badley,[24] debe esbozarse mucho, pues el bosquejo ayuda a pensar con mayor claridad y a despejar ideas: "… una oración clara no es un accidente…".[25]

Asumir a la escritura como proceso se traduce en la práctica en un largo camino de aprendizaje hacia el texto

[18] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 10-11.
[19] J. Colyar, *op. cit.*, p. 428.
[20] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 250.
[21] J. Colyar, *op. cit.*, p. 423.
[22] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 11.
[23] Laurel Richardson y Elizabeth Adams, "Writing, a method of inquiry", en *The SAGE Handbook of Qualitative Research, passim.*
[24] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 250.
[25] W. Zinser, *On writing well*, p. 8-9, *apud* G.F. Badley, *op. cit.*, p. 250.



final, en el que los estudiantes desarrollan sus ideas, las refinan, corrigen, y disfrutan el acto de escribir; se cometen errores, se permiten fracasos, replanteamiento de ideas y reorientaciones, y se da espacio y tiempo para nutrir los textos. El valor de escribir reside más en el proceso que en el producto, por lo que sería absurdo pretender contar con un texto final y perfecto al primer intento, omitiendo el aprendizaje.[26]

Ahora bien, en función de si la escritura considera o no el contexto social en el que ocurre, autores como Leggette, Rutherfor, Dunsford y Costello[27] identifican tres formas adicionales de entender la escritura como proceso: *iv)* la escritura como proceso individual; *v)* la escritura como proceso cognitivo y social, y; *vi)* la escritura como proceso sociocultural.

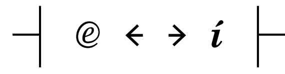
iv) La escritura como proceso *individual* es identificada por Leggette, Rutherford, Dunsford y Costello[28] con la visión cognitiva de la escritura. Ésta es resultado del trabajo de Flower y Hayes,[29] para quienes los procesos más interesantes de la escritura ocurren en la mente de los escritores, pero sin influencia de los contextos sociales y situaciones que rodean a quienes escriben, razón por la que esta visión ha sido criticada. La escritura es un conjunto de procesos de pensamiento distinguibles que los escritores orquestan u organizan durante el acto de escribir.[30] De acuerdo con Leggette, Rutherford, Dunsford y Costello,[31] hacia julio de 2015, esta visión era la más citada de las tres, pues contaba con 3279 citas en *Google Scholar*, lo que la muestra como útil y recurrente para la comunidad académica, aun cuando omite la referencia a los contextos sociales de la escritura.

[26] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 12.
[27] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, p. 8.
[28] *Idem.*
[29] Linda Flower y John Hayes, *A cognitive process theory of writing, passim.*
[30] *Idem.*
[31] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

v) La escritura como proceso *social y cognitivo* se remonta al trabajo de Flower,[32] para quien es preciso integrar los aspectos sociales y cognitivos de la escritura, puesto que unos no tienen sentido sin los otros. La escritura, en esta visión, es un proceso constructivo que tiene lugar en un ambiente complejo guiado por las actitudes y sentimientos del escritor y de la sociedad y el contexto que lo rodea. Este contexto de convergencia y negociación entre lo público y lo privado, la convención y la invención, lo social y lo cognitivo estructura los significados del escrito. Tales significados se forman socialmente, como producto de una conversación, negociación y diálogo entre el escritor y su medio, entre el escritor y el conocimiento previo y fuerzas externas como el lenguaje, las convenciones discursivas, la formación recibida por los docentes, los colegas y los colaboradores, entre otras. Esta forma de abordar la escritura contaba con 521 citaciones en *Google Scholar*, a julio de 2015.[33]

vi) La escritura como proceso *sociocultural* es una visión desarrollada por autores como Prior,[34] para quienes resulta central la obra de L. Vygotsky para el análisis de los contextos sociales, históricos y políticos de la escritura. En esta visión, la escritura se entiende como actividad situada en interacciones concretas que están mediadas e improvisadas localmente por un conjunto de prácticas que permiten la externalización de las comunicaciones orales y escritas, la colaboración entre personas y objetos, y la internalización de la realidad mediante la percepción y el aprendizaje. La escritura como proceso sociocultural es la visión más cercana y próxima al paradigma de la escritura como práctica social y, a julio de 2015, ha sido citada 219 veces en *Google Scholar*, es decir, que es la visión de la escritura menos referida de estas tres, a pesar de que es la

[32] Linda Flower, *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing, passim*.
[33] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, pp. 9-10.
[34] Paul Prior, *A sociocultural theory of writing, passim*.



única que incorpora la relevancia del contexto cultural en el acto de escribir.[35]

La escritura como práctica social

En este tercer paradigma la escritura académica se considera una práctica socialmente situada que, aunque comúnmente se ejecuta de modo individual y en un espacio privado, no constituye un esfuerzo en solitario y aislado del contexto social. Aunque el carácter social de la lectura y la escritura permanecen invisibles, ambas son prácticas sociales interconectadas.[36] La escritura siempre se dirige a alguien e inevitablemente se hace a partir de algo (del trabajo o de las ideas de otros), y está influida por el contexto que la rodea (habla de un tiempo, un lugar, un escritor). También adquiere su significado a través de las interpretaciones de los lectores; en tal sentido, la escritura tiene un componente social constitutivo.[37] En suma, uno escribe para otros, con otros y a partir de otros. Como apunta Colyar,[38] los textos casi "nunca son escritos, sino re-escritos".

De acuerdo con Kennelly,[39] la escritura es un acto social (porque implica un diálogo entre escritor y lectores), situado (porque se ubica en un contexto espacio-temporal específico) y personal o identitario (pues el escritor se revela, gradualmente, a través de su texto y entremezcla, de forma única, los discursos existentes).

Para Colyar,[40] la escritura comunica al escritor con otros, pero es también un medio para conectarse consigo mismo, es "…ante todo un acto de auto-testimonio y autoconocimiento... Los textos escritos… son prueba de lo que somos y quiénes somos…".[41]

[35] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, pp. 10-11.
[36] Lloyd Hill y Analía I. Meo, "A Bourdieusian approach to academic reading: reflections on a South African teaching experience", en *Teaching in Higher Education*, p. 853.
[37] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 13-14.
[38] J. Colyar, *op. cit.*, p. 424.
[39] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 14.
[40] J. Colyar, *op. cit.*, p. 429.
[41] *Idem*.

Como acto identitario, la escritura académica por más que se presente como objetiva, es un vehículo de autorrepresentación que se basa en la historia del escritor y en el contexto social dentro del cual se escribe, por lo que el lector en su lectura puede encontrar tanto la voz del escritor, como las voces de fondo (contextuales, institucionales y políticas) que moldearon el texto.[42]

La escritura académica como una práctica social subraya el carácter de lo social al vincular la producción textual con una comunidad académica, de producción y distribución de conocimiento. El escritor académico guarda una relación con su entorno, se mueve dentro de un contexto institucional y disciplinario inmediato y busca ser parte o bien reiterarse como miembro de una comunidad académica, en la que operan otras prácticas y normas culturales, históricas, institucionales y disciplinarias. Como cada comunidad académica tiene expectativas y un lenguaje específico, la escritura deberá ajustarse a las convenciones y prácticas de esta comunidad, por lo que el escritor, si quiere participar de esa comunidad, deberá ser capaz de reconocer, replicar e innovar en las estructuras organizativas, los intereses y las prácticas de dicha comunidad. En este paradigma, la escritura académica es, por tanto, una práctica social mediante la cual quien escribe, no solamente se vuelve mejor escritor,[43] sino que se posiciona en tal comunidad académica y participa socialmente de su conversación y debate. Como práctica social, la escritura atiende a las normas disciplinarias y las convenciones institucionales y académicas que se funden en el texto con la voz del escritor.[44] De aquí que la lectura de los otros sea una de las estrategias más importantes para unirse a la conversación académica por la vía escrita, leyendo lo que los otros han escrito, reconociendo a los autores más influyentes en una disciplina y las ideas sustantivas en juego, delimitando el

[42] I. Kennelly, *op. cit.*, p. 14.
[43] J. Colyar, *op. cit.*, p. 428.
[44] I. Kennelly, *op. cit.*, pp. 15-16.

posicionamiento de esos otros,[45] tomando notas y creando y reorganizado el propio escrito.[46]

Tanto la lectura como la escritura son centrales para formar profesionales y expertos en una disciplina, y esto no debería ser minimizado ni en el diseño curricular ni en los procesos de enseñanza universitaria.[47]

En contraste con el paradigma que concibe a la escritura sólo como producto, la escritura como práctica, es entendida como un acto social y dialógico, en el que un escritor se anticipa a las preguntas del lector[48] y crea un texto para establecer una conversación académica con sus lectores, quienes, mediante la lectura, establecen diálogos con el texto y su escritor. Las publicaciones académicas, en tanto productos de estas prácticas, se vuelven vehículos para la enseñanza[49] y la conversación académica, y las citas no son sólo medidas de éxito o rendimiento académico, sino indicadores del compromiso académico y grado de participación y contribución al conocimiento que hace un escritor como parte de una comunidad.

Un académico no sólo escribe por placer o necesidad, sino para argumentar, para sugerir acciones y cambios sociales y para construir un sentido de pertenencia a una comunidad de debate y discusión y, en tal sentido, el proceso educativo es una iniciación en este diálogo humano y conversación local y global sobre lo ya hecho y lo posible, lo público y lo privado.[50]

El paradigma de la escritura como práctica social es afín a la visión de la escritura como proceso sociocultural delineada por Leggette, Rutherford, Dunsford y Costello,[51] en la que una actividad o proceso social reiterado puede dar lugar a instituciones[52] en las que se incorporan un con-

[45] L. Hill y A. Meo, *op. cit.*, p. 849.
[46] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 250.
[47] Moragh Paxton y Vera Frith, "Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design", en *Higher Education*, p. 171.
[48] J. Colyar, *op. cit.*, p. 428.
[49] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 249.
[50] *Idem.*
[51] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, pp. 10-11.
[52] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, pp. 64-70.

junto de valores y normas que van más allá del individuo, de modo tal que, aprender a escribir consiste en ser socializado en un conjunto de prácticas con valores y sistemas de símbolos, específicos de un grupo, que es el que dicta qué tipo de tareas de escritura se llevarán a cabo, cómo se estructurarán, y cómo serán recibidos, en función de los contextos sociales particulares.[53]

Aunque para Leggette, Rutherford, Dunsford y Costello,[54] la visión sociocultural de la escritura no incorpora y deja al margen los procesos cognitivos, en el presente escrito asumimos que la escritura como práctica social conserva sus funciones cognitivas y sociales, pues una práctica social contiene en su definición a las acciones y procesos cognitivos que la escritura conlleva. Esto es, tanto los procesos cognitivos como el contexto social son piezas intrincadas en el paradigma de la escritura como práctica. La escritura es tanto un producto, como un proceso y una práctica; en palabras de Colyar[55] "escribir es… un verbo y un sustantivo", con funciones sociales, pero también cognitivas y epistémicas.

Este esquema de escritura como práctica social es característico del enfoque emergente de las alfabetizaciones académicas y escolares que postula al escribir como un modo de participación social en las culturas de los pares, los diferentes grupos, las escuelas y la sociedad; aprender a escribir es, pues, aprender a participar en prácticas textuales diversas y específicas de las disciplinas e instituciones donde se llevan a cabo; estas prácticas conllevan funciones epistémico-cognitivas y sociales.

Ahora bien, llevado al ámbito universitario, vale la pena preguntarse ¿se aprovechan o no estas funciones de la escritura?, ¿cómo se articula la escritura con la titulación?, ¿cómo se enseña a escribir en las escuelas y en la universidad? En lo que sigue, se abordan algunas respuestas a estas cuestiones.

[53] H. Leggette *et al.*, *op. cit.*, p. 11.
[54] *Idem.*
[55] J. Colyar, *op. cit.*, p. 422.

Las alfabetizaciones académicas y el desafío de enseñar a escribir en la universidad

El enfoque de las *alfabetizaciones académicas*, desarrollado hace un par de décadas, surge luego de reconocer el desajuste entre las necesidades y experiencias de los estudiantes, y las demandas y expectativas del mundo académico, las instituciones y sus planes de estudio. En lugar de asumir un modelo de déficit estudiantil y culpar siempre a los estudiantes de no saber leer o escribir, este enfoque investiga la relación entre lenguaje y escritura, enfatiza la naturaleza contextualizada, social y cultural del escribir[56] y promueve la importancia de enseñar la lectoescritura *en* los contextos académicos y disciplinarios particulares, *como* prácticas sociales.[57]

En contraste con la referencia a la alfabetización como la adquisición universal de un conjunto de habilidades cognitivas y técnicas, que pueden ser aprendidas en un contexto y usadas en uno nuevo, este enfoque reconoce que las alfabetizaciones, más que actividades individuales,[58] son prácticas social y culturalmente embebidas,[59] que varían de un contexto a otro.[60]

De acuerdo con Lea,[61] este enfoque se remonta al trabajo de autores como Bizzell,[62] Bartholomae[63] y Ballard y Clanchy,[64] para quienes la enseñanza de la escritura académica es profundamente social y requiere de introducir a

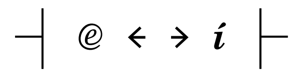
[56] Mary Lea, "Academic Literacies in Theory and Practice", en *Literacies and Language Education, Encyclopedia of Language and Education,* p. 147.
[57] M. Paxton y V. Frith, *op. cit.*, p. 172.
[58] M. Lea, *op. cit.*, p. 149.
[59] Brian Street, "Academic Writing: Theory and Practice", en *Journal of Educational Issues,* p. 110.
[60] M. Paxton y V. Frith, *op. cit.*, p. 173.
[61] M. Lea, *op. cit.*, pp. 149-150.
[62] Patricia Bizzell, "Cognition, convention, and certainty: What we need to know about writing", en P*reText*, *passim*.
[63] David Bartholomae, "Inventing the university", en *Journal of basic writing* [en línea], *passim*.
[64] Brigid Ballard y John Clanchy, "Literacy in the university: An 'anthropological' approach", en *Literacy by degrees*, *passim*.

los estudiantes en las convenciones discursivas académicas, haciendo explícitas las reglas implícitas de las disciplinas, para familiarizarlos con sus textos y prácticas.

En las alfabetizaciones académicas se reconoce que la construcción de conocimiento y la creación y discusión de significados son procesos dialógicos y situados, en los que los estudiantes median los textos, a través de sus lecturas y entendimientos personales y sociales de los materiales que analizan a lo largo de sus trayectorias escolares. En la construcción de sus sistemas de conocimiento, los estudiantes también construyen relaciones, identidades y redes sociales, por lo que es esperable que sus prácticas de escritura no sean un reflejo especular del conocimiento contenido en los materiales de estudio, sino procesos que construyen los marcos de sentido de los alumnos durante su formación, induciéndolos en las gramáticas disciplinarias, y orientándolos a asumir nuevas identidades como escritores escolares (que escriben *en* las disciplinas) que se encuentran desarrollando su propia voz académica.[65]

En tanto conjunto de prácticas, cada disciplina comparte normas, valores y pautas de comportamiento, en el marco del contexto de la institución académica en que se desenvuelven. En el enfoque de las alfabetizaciones académicas los estudiantes requieren aprender a leer, escribir, pensar y actuar dentro de estos contextos y prácticas propias de cada disciplina. Esto, por supuesto, tiene implicaciones en la conceptualización tradicional de los contenidos de estudio como repositorios de conocimiento y en la idea de que las prácticas textuales son independientes de este conocimiento,[66] ideas instaladas en muchos docentes y diseñadores y que requerimos transformar. La universidad debe posibilitar a los estudiantes el aprender a pensar en los códigos y métodos de cada disciplina, para que lean y escriban textos de acuerdo con los cánones establecidos por estas disciplinas, usando la escritura como herramienta

[65] M. Paxton y V. Frith, *op. cit.*, pp. 179-180.
[66] *Idem.*



para desarrollar su capacidad de pensamiento y argumentación dentro de ese contexto.[67]

Las alfabetizaciones académicas requieren formar al alumno en tres planos simultáneamente:[68] i) en "habilidades de estudio y redacción", que implica, entre otros, atender la corrección de la escritura deficiente de los estudiantes, enseñando las reglas de gramática y sintaxis, puntuación y ortografía, así como las fórmulas de cada género (por ejemplo, la estructura de un ensayo como: introducción, desarrollo, conclusión, referencias); ii) en la "socialización académica", mostrándoles las "reglas del juego" que se espera que jueguen y las demandas que han de atender, como parte de una enculturación en los discursos y géneros de la comunidad disciplinaria; iii) en la "alfabetización académica", propiamente, que subsume los planos i) y ii) y que incluye la enseñanza de las agendas tácitas de las disciplinas (su epistemología, sus géneros de escritura, y su naturaleza controversial, y social, histórica, políticamente construida).[69]

Cuando indagamos en el cómo se aborda, usualmente la lectura y la escritura académicas, esto es, como apunta Carlino,[70] cuando nos preguntamos cuestiones como: "…¿dónde ha de tener lugar la enseñanza de la lectura y la escritura académicas? ¿En una, en varias o en todas las asignaturas? ¿Por fuera de ellas? ¿En tutorías de centros de escritura? ¿En cursos de ingreso? ¿Cuándo? ¿Cómo ha de realizarse? ¿Mediante ejercicios o a través de usos contextualizados de la lectura y escritura? ¿Con qué fines? ¿Para que los alumnos aprendan los modos en que leen y escriben los especialistas? ¿Para que accedan al saber elaborado por ellos? ¿Para ambos fines? ¿Por qué? ¿Qué fundamenta és-

[67] Sherran Clarence y Sioux McKenna, "Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge", en *London Review of Education*, p. 39.

[68] B. Street, *op. cit.*, p. 113; M. Lea, *op. cit.*, p. 152.

[69] S. Clarence y S. McKenna, *op. cit.*, pp. 39-40.

[70] Paula Carlino, "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias", en *Signo y Pensamiento,* p. 20.

tas u otras opciones?...". Lo que Carlino[71] ha encontrado es una predominancia y mayor frecuencia de una enseñanza de tipo *propedéutica*.

Esta enseñanza implica que la escritura académica se aborda por fuera de las propias disciplinas (es periférica o externa), bajo el modelo de déficit, mediante talleres, cursos de redacción, de comprensión lectora y tutorías, entre otras intervenciones, que comparten el propósito de nivelar o compensar "deficiencias", abordando estas habilidades como saberes generales no relacionados con los contenidos de las materias.[72] En contraste hay otra posibilidad de enseñanza que Carlino[73] caracteriza como *entrelazada* a las disciplinas, es decir, que se hace durante el abordaje de las mismas y que opera como herramienta para trabajar los conceptos disciplinarios, leyendo y siendo leídos por otros, y estableciendo diálogos a partir de lo leído y lo escrito.[74]

Así pues, en la enseñanza entrelazada, Carlino[75] identifica dos focos o variantes que pueden o no interactuar entre sí: a) lectura y escritura como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares, y b) formas de leer y escribir especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, abordadas como objetos de enseñanza.

En la primera variante, el foco se pone en aprovechar la *función cognitiva* o potencialidad epistémica de la lectura y la escritura académicas, y el texto como su base material, como herramientas al servicio del aprendizaje, cuando se integran en la enseñanza de asignaturas, y en su valor para ayudar a establecer conexiones, y a hacer, deshacer y rehacer hipótesis, convirtiendo ideas inmateriales en objetos para ser pensados, debatidos y repensados. Mientras que en la segunda vertiente se aprovecha la *función social* de la lectura y la escritura, pues ciertos modos especializados de leer y escribir, constitutivos de determinadas prác-

[71] *Idem*.
[72] P. Carlino, *op. cit.*, p. 22.
[73] *Ibid.*, p. 23.
[74] *Ibid.*, p. 24.
[75] *Ibid.*, p. 25.

ticas de investigación, se integran en la clase principalmente como objetos de enseñanza para que los estudiantes aprendan los estilos de comunicación de esas disciplinas.[76]

Como muestra Carlino,[77] cuando la enseñanza de la lectura y la escritura se hace no-entrelazada *(propedéutica)*, y de manera separada, remedial e independiente de las disciplinas, o en módulos integrados a los cursos con escasa conexión a los contenidos de las disciplinas, se devela un desconocimiento o distanciamiento de la noción de escritura como práctica social, esto es, vinculada a los procesos de conocimiento. Esto repercute en la falta de comprensión por parte de los estudiantes de por qué se les pide que se expresen o que escriban de ciertas maneras y cómo y por qué es importante cumplir con las convenciones que establece cada disciplina. Una alfabetización académica, en cambio, permite explicitar esta naturaleza socialmente construida de las prácticas de escritura en una disciplina y permite que el alumnado acceda, de manera contextualizada, al saber producido por las disciplinas, apropiándose de sus formas de leer y escribir,[78] y se incorpore y sea parte de dichas prácticas, "adquiriendo" la disciplina, o como veremos más adelante, "disciplinándose".[79]

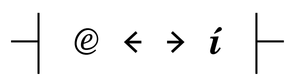
Es tal la importancia de la escritura para el proceso formativo que, bajo la mirada de autores como Carlino[80] o Badley,[81] necesitamos desarrollar estrategias para mejorar la escritura académica y producir textos significativos; los "buenos" textos dependen no sólo de *lo que* escribimos sino de *cómo* escribimos. Más allá de la mecánica y la identificación y atención a los errores comunes, requerimos aproximarnos a cómo se enseña a escribir en el contexto de inmersión en las prácticas académico-disciplinarias, para fortalecer la enseñanza de la escritura académica.

[76] P. Carlino, *op. cit.*, pp. 25-27.
[77] *Idem*.
[78] P. Carlino, *op. cit.*, p. 31.
[79] S. Clarence y S. McKenna, *op. cit.*, p. 40.
[80] P. Carlino, *op. cit.*, *passim*.
[81] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 249.

Carlino[82] identifica cuatro dificultades en escritores universitarios inexpertos: 1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; 2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; 3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos; 4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Asimismo, esta autora propone tres estrategias para su atención: aprovechar la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento. Los escritores experimentados, advierte Carlino,[83] tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr con sus textos y no sólo "dicen el conocimiento", sino que lo "transforman", es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan, sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia, anticipando las necesidades informativas del lector.

Es indudable que, ante este diagnóstico de Carlino,[84] incorporar el enfoque de las alfabetizaciones académicas contribuiría enormemente a transformar la enseñanza de la escritura, asunto que se vuelve de mayor importancia durante el proceso de titulación en el que los estudiantes se ven "obligados" (al menos en el SUAYED de la UNAM, como se abordará en el siguiente apartado) a cumplir con la entrega de un trabajo escrito para acceder a su título profesional. ¿Qué relaciones guardan la escritura y la titulación?, ¿por qué se necesita escribir para titularse? En lo que sigue se esbozan algunas pautas para comprender el vínculo entre estos procesos y la relevancia de la escritura académica en el proceso formativo universitario.

[82] P. Carlino, "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, p. 322.
[83] P. Carlino, *op. cit.*, p. 323.
[84] P. Carlino, *op. cit.*, *passim*.



Titulación y escritura

De acuerdo con el Reglamento de las opciones de titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM,[85] para optar por el título de Licenciado en cualquiera de sus carreras, se requiere una réplica oral y la elaboración de un trabajo escrito. Este trabajo escrito puede presentarse en tres modalidades principales como son la tesis, la tesina y el informe académico (este último, en sus vertientes de informe de trabajo profesional, de investigación, de actividad de apoyo a la docencia o de servicio social). Así como en trabajos escritos equivalentes para las opciones de realización de estudios de posgrado (especialización) y ampliación y profundización de conocimientos mediante diplomados de educación continua de la FFYL o la UNAM.

En esta normativa, la titulación aparece como un trámite o requisito formal para obtener una credencial o certificación que comunique a la sociedad, que el estudiante ha cumplido con una serie de condiciones y procesos impuestos por una institución para acceder a un título profesional, que socialmente tiene un valor económico, laboral, social, cultural y/o personal. Se omiten de esta definición, los procesos de conocimiento y transformación que se generan durante la elaboración del trabajo escrito.

Elaborar un trabajo escrito para titularse, como lo plantea Calvo,[86] conlleva procesos de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, quienes, mediante un complejo entrecruce entre tres planos (el de su trayectoria biográfica, el contexto institucional en que se insertan y el contexto epistémico de producción de conocimientos de su disciplina), movilizan temas, conceptos y problemas, a la hora de escribir su trabajo de titulación.

[85] FFYL, "Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras", p. 3.
[86] Mónica Calvo, "La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento", en *Perfiles Educativos*, p. 22.

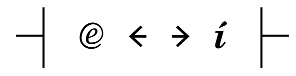
De acuerdo con Calvo,[87] los estudios sobre la titulación se han organizado desde fines de los ochenta en dos grandes ámbitos de investigación: a) iniciativas que documentan y valoran las acciones institucionales relativas a identificar los factores sociales, académicos, personales, administrativos relacionados con la titulación, a atender las dificultades de la titulación, y a medir su incidencia en los índices de titulación y la eficiencia terminal, y; b) investigaciones abocadas a explicar los procesos y la complejidad del fenómeno de la titulación, como por ejemplo, el análisis cualitativo del entramado de sujetos, acciones y relaciones que actúan durante el proceso de titulación.

Este último ámbito ha contribuido enormemente a entender el papel fundamental que tiene la escritura durante la formación profesional, y desde luego, en la titulación.

En el plan de estudios de la carrera de Pedagogía del SUAYED, la titulación es parte del proceso formativo y se aborda en los Seminarios de Titulación I y II, durante los últimos dos semestres. En estos Seminarios se esperaría que los estudiantes desplieguen la red de significaciones necesarias para preparar su trabajo escrito y también que tenga lugar el proceso de tejido y entrecruce de distintos planos, como lo plantea Calvo,[88] y que hacen de la titulación algo más que un mero trámite formal.

Con base en la investigación cualitativa desarrollada por Calvo,[89] la titulación puede comprenderse como un entrecruce de *tres* planos o trayectorias que se actualizan en el tema y desarrollo del trabajo escrito, es decir, que producen y son resultado de las decisiones del estudiante en torno a la escritura de su trabajo de titulación: i) la *trayectoria biográfica*, que se entiende como los datos biográficos del estudiante, su relación entre lo familiar, lo laboral y lo escolar; ii) la *trayectoria institucional*, que refiere a las relaciones y vínculos con la institución escolar, las regulaciones y tensiones entre estudiantes y docentes-asesores ante

[87] M. Calvo, *op. cit.*, p. 24.
[88] *Ibid.*, p. 26.
[89] *Ibid.*, pp. 29-39.



la normatividad para la titulación, y; iii) la *trayectoria de producción de conocimientos*, que se integra en el proceso de la escritura mediante el uso de nociones, conceptos y categorías que conforman una red de significados de los que el estudiante se apropia y que se movilizan a la luz de la lectura de otros textos.[90]

El trabajo de Calvo[91] muestra cómo estas trayectorias conforman hilos que se entretejen, caso por caso, para determinar respuestas específicas a las preguntas que se plantea quien escribe su trabajo de titulación, entre ellas, "de qué quiero hablar en el trabajo escrito", "de qué debo hablar" y "cómo debo presentar mi trabajo, según la normativa institucional y los usos y costumbres de la comunidad académica" en la que se pretende insertar el estudiante: "…la producción de conocimiento sucede en el entrecruzamiento de las trayectorias de los estudiantes y debido al peso diferencial de alguna de ellas en el proceso de tesis…".[92]

Así por ejemplo, en los casos analizados por esta autora, mientras que la trayectoria biográfica movilizó el tema de tesis y reapareció en el desarrollo del escrito como un argumento subsidiario de algún fragmento de la misma; la trayectoria institucional reguló el desarrollo conceptual de la tesis, a través de la interacción e intercambio de saberes con el asesor; asimismo, configuró las condiciones y espacios para proyectar en otros los temas autobiográficos (por ejemplo, en el trabajo de campo con la población de estudio elegida, al significar la teoría a través de sus autores). Finalmente, la trayectoria de producción de conocimientos tuvo lugar cuando el estudiante explica su problema de tesis, usando nociones y conceptos de una manera particular, que lo sitúan y posicionan en la construcción del conocimiento, colocando su propia voz, entre las voces distintas a la suya, esto es, cuando referencia a otros autores, se apro-

[90] M. Calvo, *op. cit.*, pp. 27-28.
[91] M. Calvo, *op. cit.*, *passim*.
[92] *Ibid.*, p. 39.

pia de las ideas y procesos y desarrolla nuevos argumentos, generando un estado distinto del conocimiento.[93]

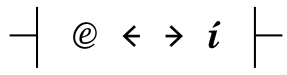
Este modo de comprensión del proceso de titulación empata con la propuesta de Robillard,[94] para quien la escritura académica de un proceso de graduación es una práctica social que conlleva el "disciplinamiento" del estudiante.

Desde la perspectiva de Robillard,[95] graduarse implica un cambio identitario de los estudiantes, quienes pasan de ser "estudiantes" a *convertirse en* (*volverse*) "profesionales" o "académicos" (*scholars*), capaces de participar en las conversaciones disciplinarias.

"Disciplinarse" es, para esta autora, demostrar que se posee el conocimiento de un campo y poderse situar, con voz propia, en dicho campo, esto es, situarse en y entre el trabajo de los otros (de los pares), participando en la conversación académica (para lo que se requiere identificar, conocer, leer, imitar, interpretar, organizar, cuestionar, el trabajo de los otros). Disciplinarse es también apropiarse de las maneras de preguntar y de responder preguntas dentro de una disciplina y en un tópico particular.[96]

Este disciplinamiento se logra, en gran medida, promoviendo la escritura académica, con la cual los estudiantes acceden a un lenguaje particular (el de los clásicos y no tan clásicos de una disciplina) para discutir un campo, interpretando el trabajo de otros para construir nuevas ideas. Dado que el discurso académico no es ni uno solo ni es uniforme ni monolítico, mediante la escritura académica, los estudiantes desarrollan estrategias para identificar lo que significa entrar y participar en las actividades y conversaciones intelectuales de su disciplina, analizando los discursos y las formas en las que se va legitimando el conocimiento, estableciendo sus jerarquías y reconociendo las autoridades

[93] *Idem.*
[94] Amy Robillard, "'You've Been Disciplined': Graduate Academic Writing as Social Practice", en *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments,* p. 17.
[95] *Idem.*
[96] A. Robillard, *op. cit.*, pp. 17-18.



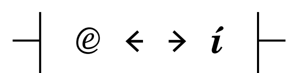
de ciertas voces. Es decir, los estudiantes se van incorporando a las prácticas de esa disciplina.[97]

Disciplinarse permite a los estudiantes aprender las formas de preguntar y de responder que tiene esa disciplina, entender los géneros y las estructuras del conocimiento disciplinario y poderse responder, "...¿Por qué, por ejemplo, la filosofía crea argumentos en esa forma retórica particular? ¿Por qué la ciencia política, que comparte elementos comunes con la sociología, no es como la sociología en sus formas particulares?".[98]

Esto implica en última instancia que, para Robillard,[99] las disciplinas se definen por sus prácticas de escritura más que por el contenido mismo de lo que se escribe dentro de ellas, pues cada disciplina establecerá sus modos particulares de apelar al conocimiento previo, de establecer sus verdades y de relacionarse con sus lectores, delimitando temas y vocabularios especializados.

La conversación académica que se produce mediante la escritura se va configurando a través de la referencia a otros autores. En este sentido, Robillard recupera de Hyland[100] tres maneras de relacionarse con el trabajo de los otros en un escrito, y tener presentes estas maneras puede ser un recurso útil para sumergir a los estudiantes en la escritura académica, enseñándoles a conversar con otros autores: i) reconociendo sus argumentos como verdaderos (reconocer, señalar, establecer); ii) como falsos (fallar, pasar por alto, exagerar, ignorar), o; iii) sin dar una señal clara. Esta última opción permite al escritor relacionarse con otros escritores de modo positivo (abogar, argumentar, sostener, ver); neutral (abordar, citar, comentar, mirar); tentativo (aludir, creer, formular hipótesis, sugerir); o crítico (atacar, condenar, objetar, refutar).[101]

[97] A. Robillard, *op. cit.*, p. 19.
[98] S. Clarence y S. McKenna, *op. cit.*, p. 41.
[99] A. Robillard, *op. cit.*, p. 19.
[100] K. Hyland, *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*, *apud* A. Robillard, *op. cit.*, p. 20.
[101] A. Robillard, *op. cit.*, p. 20.

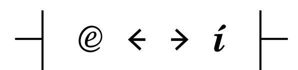


El desafío para la enseñanza de la escritura académica debe incluir, por consiguiente, enseñar al alumnado a dialogar con otros.

Robillard[102] destaca la relevancia de plantear a los estudiantes, en un contexto de análisis e inmersión en las conversaciones con los textos elaborados por otros, preguntas tales como: ¿cómo se responden unos a otros?, ¿cómo se citan unos a otros?, ¿los verbos que usan para referirse entre sí sugieren su postura afectiva hacia el trabajo que citan?, ¿en qué medida, si hay alguna, la identidad de los autores figura en su propio trabajo? Cuestionarlos de esta forma es una estrategia que les permite prepararse en la práctica de la escritura académica, pues los vuelve "disciplinados".[103] De este modo, la escritura académica (incluso más que la sola lectura aislada), les permite aprender y hacer consciente que la vida académica es un diálogo, una práctica social, que comienza imitando a los miembros de la comunidad en que ocurre esta práctica, y va conformando, articulando y situando la propia voz y la propia personalidad, en dicha comunidad, identificando los temas o aspectos o espacios no explorados aún o que requieren de mejora en una conversación académica.

En palabras de Kamler y Thomson,[104] la escritura es un evento que implica "*volverse y pertenecer*" (*becoming & belonging*). En y a través de la escritura se forman conjuntamente los sentidos de pertenencia comunitaria y las identidades. La noción de pertenencia evoca a una comunidad particular (profesional y/o académica), mientras que el proceso identitario alude a la transformación del estudiante en un profesionista, licenciado o académico, capaz de situarse *con voz propia* (*becoming*) en el diálogo o la conversación con sus pares o colegas y, por tanto, capaz de situarse como miembro o parte (*belonging*) de su entorno disciplinario e institucional, configurado por un conjunto

[102] *Idem*.
[103] *Idem*.
[104] B. Kamler y P. Thomson, "The failure of dissertation advice books: Toward alternative pedagogies for doctoral writing", en *Educational Researcher*, *apud* I. Kennelly, *op. cit.*, p. 15.



de prácticas, valores, convenciones y normas históricas, culturales y sociales que lo definen y lo delimitan.

A manera de cierre: ¿Por qué es relevante escribir un trabajo de titulación?

Un trabajo de titulación es un espacio de oportunidades para que los docentes guiemos a los estudiantes en el proceso de disciplinamiento, de volverse y pertenecer (*become & belong*).

Como señala Badley,[105] en la academia muchas veces escribimos porque creemos que tenemos que hacerlo, como un deber. La escritura de una tesis, tesina o informe puede parecernos un mero trámite obligatorio, innecesario y sin sentido. A lo largo de este escrito se ha pretendido develar los aportes de la escritura universitaria, destacando sus funciones sociales y cognitivas. Escribir es relevante para titularse porque la escritura es un proceso y una práctica generativa, formativa, inventiva y creativa en muchos sentidos, como plantea Colyar,[106] el texto es "una fábrica de signos" en constante movimiento. La escritura promueve el aprendizaje en al menos, tres modos que implican según Colyar,[107] las manos, los ojos y el cerebro. El primer modo es mediante la representación en palabras, a través de las cuales tiene lugar un aprender-haciendo, un aprender-viendo y un aprendizaje simbólico. El segundo modo, como proceso de pensamiento, en el cual la escritura da sentido y de ella emergen nuevas ideas, contextualizando las ideas propias y clarificando las ajenas.[108] El tercer modo es como metodología, en la que la escritura organiza el pensamiento y permite establecer relaciones y conexiones, y deliberar, manipular y controlar datos e información para comprenderlos y autocomprenderse ante ellos.[109]

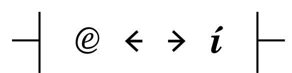
[105] G.F. Badley, *op. cit.*, p. 247.
[106] J. Colyar, *op. cit.*, p. 425.
[107] *Ibid.*, p. 426.
[108] *Ibid.*, p. 432.
[109] *Idem.*

En el mismo sentido que lo señaló Biesta[110] para la educación en general, escribir para titularse es relevante porque cumple tres funciones centrales: cualificación, socialización y subjetivación:

> ...La *cualificación* tiene que ver con la manera en que la educación contribuye a la adquisición de conocimiento, destrezas y habilidades que nos cualifican para hacer algo– un quehacer que puede ir de lo más específico (como capacitarse para un trabajo en particular) a lo más general (como en el caso de la educación liberal). La *socialización* tiene que ver con la manera en que, por medio de los procesos y prácticas educativas, las personas se integran al orden sociocultural, político y moral. Las escuelas participan en la socialización de manera deliberada, por ejemplo, con la enseñanza de valores, la formación de carácter, la educación cívica, o con relación a la socialización profesional… […] La función de *subjetivación* puede quizás entenderse como lo opuesto de la función de socialización. No se trata de la inserción de los "recién llegados" al orden existente, sino de formas de ser que insinúan la independencia de tales órdenes; se trata de maneras de ser en donde el individuo no se limita a ser un "espécimen" de un orden más general...[111]

Una alfabetización en las disciplinas representa un espacio de posibilidades para que los estudiantes puedan aprender a construir conocimientos disciplinarios, identificando, analizando, resolviendo y pensando problemas y cuestiones relevantes en su campo, desde su inmersión en las prácticas de dicha disciplina, obteniendo un título, credencial o grado que los certifica como poseedores del conocimiento de una comunidad disciplinaria (*cualificación*), conformando una personalidad profesional y situando su propia voz académica en esta comunidad (*subjetivación*) e insertándose en las prácticas sociales y textuales de dicha comunidad (*socialización*).

[110] Gert Biesta, "¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, pp. 53-54.
[111] G. Biesta. *op. cit.*, p. 54.



Bibliografía



Ballard, Brigid y John Clanchy, “Literacy in the university: An ‘anthropological’ approach”, en Gordon Taylor, Brigid Ballard, Vic Beasley, Hanne Bock, John Clanchy y Peggy Nightingale, Eds., *Literacy by degrees*, Philadelphia, Society for Research into Higher Education / Open University Press, 1988, pp. 7-23.

Bartholomae, David, “Inventing the university”, en *Journal of basic writing* [en línea], 1986, vol. 5, num. 1, pp. 4-23. <https://wac.colostate.edu/jbw/v5n1/bartholomae.pdf>. [Consulta: 17 de junio, 2020.]

Biesta, Gert, “¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 2014, vol. 51, núm. 1, pp. 46-57.

Badley, Graham Francis, “Why and How Academics Write”, en *Qualitative Inquiry,* 2020, vol. 26, núm. 3-4, pp. 247-256.

Bizzell, Patricia, “Cognition, convention, and certainty: What we need to know about writing”, en *PreText* [en línea], 1982, vol. 3, núm. 3, pp. 213-244. <http://mjreiff.com/uploads/3/4/2/1/34215272/bizzell_cogconcert.pdf>. [Consulta: 17 de junio, 2020.]

Calvo, Mónica, “La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento”, en *Perfiles Educativos*, 2009, vol. xxxi, núm. 124, pp. 22-41.

Carlino, Paula, “Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias”, en *Signo y Pensamiento*, 2017, vol. 37, núm. 71, pp. 18-34.

Carlino, Paula, “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 2004, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.

Clarence, Sherran y Sioux McKenna, "Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge", en *London Review of Education*, 2017, vol. 15, num. 1, pp. 38-49.

Colyar, Julia, "Becoming Writing, Becoming Writers", en *Qualitative Inquiry*, 2009, vol. 15, núm. 2, pp. 421-436.

ffyl, "Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras" [en línea], México, unam / Facultad de Filosofía y Letras, 2021. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulacio%CC%81n-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosofi%CC%81a-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>. [Consulta: 29 de junio, 2021.]

Flower, Linda y John Hayes, "A cognitive process theory of writing", en *College Composition and Communication*, 1981, vol. 32, num 4, pp. 365-387.

Flower, Linda y John Hayes, *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 1994, 334 pp.

Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad*, 2a. ed. Trad. de José Luis Etcheverry. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2011. 412 pp.

Hill, Lloyd y Analía Inés Meo, "A Bourdieusian approach to academic reading: reflections on a South African teaching experience", en *Teaching in Higher Education*, 2015, vol. 20, Num. 8, pp. 845-856.

Kennelly, Ita, "Writing with Purpose(s): A Reflection on Different Conceptions of Academic Writing in Contemporary Higher Education", en *Irish Journal of Academic Practice*, 2017, vol. 6, num. 1, pp. 1-23.

Lea, Mary, "Academic Literacies in Theory and Practice", en Brian Street y Stephen May, eds., *Literacies and Language Education, Encyclopedia of Language and Education*, 2017, Dordrecht, Springer, pp. 147-158.

Leggette, Holli, Rutherford, Tracy, Dunsford, Deborah, y Lori Costello, "A Review and Evaluation of Prominent Theories of

Writing", en *Journal of Applied Communications*, 2015, vol. 99, núm. 3, pp. 1-17.

PAXTON, Moragh y Vera Frith, "Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design", en *Higher Education*, 2014, vol. 67, pp. 171-182.

PRIOR, Paul. "A sociocultural theory of writing", en Charles MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald, eds., *Handbook of writing research*, New York, The Guilford Press, 2006, pp. 54-66.

RICHARDSON, Laurel y Elizabeth Adams, "Writing, a method of inquiry", en Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, London, sage, 2005, pp. 959-978.

ROBILLARD, Amy, "'You've Been Disciplined': Graduate Academic Writing as Social Practice", en *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments*, 2018, vol. 2, núm. 1, pp. 17- 25.

STREET, Brian, "Academic Writing: Theory and Practice", en *Journal of Educational Issues*, 2015, Vol. 1, núm. 2. pp. 110-116.

Segunda sección

La construcción de la voz propia en la escritura académica

III
Construcción de la práctica narrativa en las propuestas de intervención sociopedagógica

@

Gloria Graterol
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

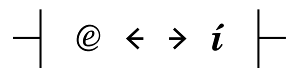
Los procesos de escritura académica nos invitan a reflexionar sobre el camino por el que transitan los estudiantes cuando se enfrentan con los retos de escribir un texto, con una estructura lógica, durante su formación como universitarios. En esta fase se requiere que los estudiantes den cuenta no sólo de un conocimiento epistémico del contenido trabajado en algún escrito, sino también de la claridad sobre su posición crítica frente a una idea o investigación que estén desarrollando. Particularmente, cuando estas pesquisas no sólo implican la reflexión específica de un tema, sino también el esfuerzo por comprender el análisis de una realidad palpable, la mayoría de ellos da cuenta de las pocas herramientas narrativas que posee al no poder precisar en la escritura la realidad que están abordando, por lo que el recurso común al que recurren suele ser descriptivo.

Dichos problemas los hemos venido experimentando en el contexto de enseñanza para la Pedagogía, por ello es nuestro interés reflexionar y compartir algunas de las situaciones que, como asesores o profesores de carrera,

encontramos durante el acompañamiento al proceso de la escritura, particularmente en el caso de los estudiantes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL). Cuando en algunas asignaturas se pone de manifiesto escribir sobre los procesos de intervención socioeducativa, o bien, cuando esta necesidad puede ser dada por la idea de un proyecto de titulación donde se promueva la intervención sociopedagógica, surgen algunos temores o desconocimientos sobre cómo se debe abordar dicha situación entre lo narrativo subjetivo o experiencial y lo solicitado bajo la visión que tienen de la rigurosidad académica, particularmente en los trabajos que les encaminan a la titulación.

En nuestro caso particular, hemos realizado una consulta a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la modalidad a distancia del SUAYED para conocer estas necesidades, temores o incluso las estrategias a las que ellos recurren cuando la narración de una realidad socioeducativa debe plasmarse en un trabajo académico. Al mismo tiempo, con este acercamiento esperamos aportar algunas pistas que pueden ser útiles para el acompañamiento que el docente del SUAYED realiza en estas asignaturas o trabajos de intervención sociopedagógica que encaminen a la titulación.

Por tanto, es interesante explorar cómo el estudiante de Pedagogía del SUAYED aborda la problematización de su propio conocimiento epistémico frente a la realidad con la que está interactuando o interviniendo y cómo puede identificarse como un agente narrativo de los procesos con los que interactúa. En este sentido, esperamos que este capítulo pueda ser orientativo sobre el uso de la sistematización y análisis de experiencias educativas como una de las herramientas a las que puedan recurrir estudiantes y asesores en el camino hacia la narrativa de un contexto socioeducativo y cultural.



La práctica narrativa como vía para el desarrollo de nuevas ideas sobre la realidad en la que nos encontramos

En este primer apartado abordaremos algunos elementos teóricos sobre los que se han ido estudiando las prácticas narrativas en la escritura académica con el fin de comprender el proceso de escritura dentro del contexto de la intervención social y pedagógica. Por ello, consideramos fundamental recurrir a algunos autores que abordan este tema[1] y reflexionar sobre las situaciones particulares que se generan en el desarrollo de la escritura en estudiantes.

Un escrito producido en el marco de una intervención educativa requiere reflejar la relación entre la realidad que observa, que interviene y sobre la que desea exponer ideas para promover algún tipo de cambio social, así como la generación del conocimiento que espera aportar para el mundo académico. En este sentido, entendemos que:

> La narrativa es una herramienta propicia para acceder a la diversidad cultural; una posibilidad de interacción, intercambio y reconocimiento de otras formas de existencia; una forma de expresión de significados y sentidos propios de la cultura de pertenencia, pero también, [...] una forma de construcción de otros significados y elaboración de otros sentidos.[2]

En los procesos de intervención sociopedagógica la narrativa se encuentra con diversas aristas de la realidad que deben ser consideradas desde una visión integral, para contextualizar el foco de la interacción. Bajo la necesidad de explorar este acercamiento con la realidad se recurre a diversos enfoques de análisis y métodos que entran en diá-

[1] Como Paula Carlino, Virginia Zavala y Norma Gutiérrez.
[2] Norma Gutiérrez, *La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador*, p. 29.

logo y que aportan y nutren los elementos para la reflexión sobre la situación a estudiar.[3]

Ubicarnos en el contexto de la construcción de la narrativa obliga a recurrir a la *alfabetización académica* como un enfoque que nos permite promover la enseñanza para que los estudiantes de educación superior se apropien de las diferentes formas narrativas conforme a una determinada disciplina o escuela. Dicha literacidad, requiere que la adquisición de ciertas habilidades y estrategias para la presentación de un escrito, cumplan con los parámetros establecidos en la cultura universitaria o científica.

En este tenor, Paula Carlino en su texto *Escribir, leer y aprender en la universidad*[4] señala que las prácticas que se generan en el ámbito de la educación superior forman parte del proceso que se va construyendo paulatinamente en la formación universitaria, y que ésta responde a una determinada comunidad científica. Aquí, se ponen de manifiesto las diferentes normas o condiciones que deben promoverse en la formación de estudiantes universitarios para elaborar y comunicar un determinado conocimiento.

Carlino[5] expone que es en este proceso donde va surgiendo y consolidándose la cultura escrita. Esta iniciación a la *alfabetización académica* permite a los estudiantes universitarios comprender la relevancia de los trabajos escritos dentro del contexto universitario, ya que:

> plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional académico de los gra-

[3] De acuerdo con Antonio Zamora en el caso de los estudios biográficos narrativos los enfoques se encuentran en diversas fronteras como la "(fenomenología, interaccionismo simbólico, hermenéutica, psicoanálisis, etnografía, etnometodología, etnosociología, sociología comprensiva, nueva sociología de la educación, análisis institucional, análisis político del discurso, pensamiento crítico y complejo, etc.), así como de diversos métodos cualitativos (historias y relatos de vida, observación participante, entrevistas a profundidad, relatos informales, socio y psicodrama, autoetnografías, entre otros recursos metodológico-técnicos). Antonio Zamora, *Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor*, p. 42.

[4] Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad, passim.*

[5] *Idem.*

> duados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.[6]

La generación de un conocimiento, que se pone en práctica a partir de la búsqueda y acercamiento de una realidad particular, requiere necesariamente narrar lo que se está creando y produciendo con una intervención. Con ello, no sólo se da cuenta del saber en dicha gestión, sino también del desarrollo interpretativo de un lenguaje escrito que lo contextualiza y complejiza conforme a su realidad.

A partir de la interpretación de una situación particular se conjugan elementos de una construcción social definida por la propia academia con la instauración de unidades de análisis, descriptores, significados y definiciones que determinan la aceptación formal de un tema particular. Por tanto, es preciso ser conscientes de que: "El conocimiento no se basa en una observación del mundo que es objetiva e imparcial, y por tanto las categorías a través de las cuales aprehendemos la realidad –como lengua, cultura o literacidad– no hacen referencia a divisiones 'reales'".[7] Por lo que es necesario problematizar cómo se ponen en juego ciertos patrones discursivos y al mismo tiempo, reflexionar sobre el por qué se asumen como válidas las categorías previamente construidas. Es esencial que la visión crítica se naturalice y se afine en este tipo de procesos de intervención.[8]

Ante ello, consideramos fundamental que en la construcción de la práctica narrativa en las propuestas de intervención sociopedagógica se tome en cuenta el desarrollo de la conciencia retórica, es decir, enseñar a los alumnos a ser coherentes con sus propios pensamientos y plasmarlos en el papel, y con ello dar cuenta de su proceso de aprendizaje, su visión y posición crítica en un tema particular. Al

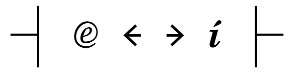
[6] *Ibid.*, pp. 15-16.
[7] Virginia Zavala, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*, p. 54.
[8] *Idem.*

respecto Carlino señala que: "Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector".[9] Por tanto, la creación de un texto escrito debe partir de estas interpretaciones para retomarlas, analizarlas o representarlas de una manera transparente en un contexto particular. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo desarrollar estrategias para problematizar lo escrito, desde lo que el estudiante construye en su apartado teórico, cuestionándolo con la realidad particular sobre la que está interviniendo? ¿Cómo motivar al estudiante para desarrollar una conciencia retórica que le invite a reflexionar sobre su posición crítica ante la realidad que está estudiando, sin que las formalidades académicas limiten su desarrollo narrativo?

La intervención socioeducativa y la práctica narrativa: algunas reflexiones

De acuerdo con Virginia Zavala: "Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica".[10] Es decir, es un ejercicio que implica reproducir, desde las subjetividades, los significados y precisiones de un conocimiento que se va tejiendo entre el diálogo con lo teórico y con la experiencia de la intervención y que no puede dejar por fuera los saberes implícitos cotidianos de la propia realidad interviniente. Bajo esta perspectiva, poner en juego la producción de la escritura como una capacidad de la *alfabetización académica* requiere que nos preguntemos ¿cuáles deben ser las recomendaciones para que los textos de una intervención socioeducativa produzcan el sentido esperado por una comunidad especializada de lectores?

[9] Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad*, pp. 28-29.
[10] Canagarajah, 2003, *apud* V. Zavala, *op. cit.*, p. 56.



Para intentar acercarnos a las respuestas de estos planteamientos, Norma Gutiérrez precisa la importancia que tiene la investigación narrativa en la educación y en los contextos de la diversidad cultural,[11] señala que ésta se convierte:

> en una puerta que permite la comprensión y la interpretación de la historia, pero sobre todo de la experiencia humana, contada por los propios sujetos. Sujetos particulares en situaciones singulares, quienes se expresan de manera dialógica, estética y reflexiva; quienes no solamente aportan testimonio, sino que también producen conocimiento en interacción dialógica.[12]

Cada vez más el acercamiento de los estudios pedagógicos desde la intervención educativa se va reconstruyendo sobre el proceso de análisis de los contextos que pueden ser sociales, de aprendizajes, sobre los que se hace necesario comprender desde la interacción, la complejidad y la participación de los propios sujetos con los que se trabaja. En este sentido, consideramos que una primera recomendación es partir de la perspectiva del pensamiento complejo,[13] ya que ello supone "remitirse a ciertos principios o fundamentos sobre la manera en que se concibe la realidad (objeto), al que intenta conocerla (sujeto) y a la relación entre estos dos componentes (conocimiento)".[14]

Hay que reconocer que, en los procesos de intervención, el mismo sujeto que narra es parte integral de esa complejidad y participa del proceso de interacción que se espera lograr en sus objetivos. Partir del pensamiento complejo nos permite identificar los diversos factores que interac-

[11] Norma Gutiérrez, "La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador", en N. Gutiérrez, *op. cit.*, pp. 23-35.
[12] *Ibid.*, p. 24.
[13] Para profundizar sobre este punto *vid.* Edgar Morin, *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, *passim*; Bingqi Zhang, *Información y complejidad: el papel de la comunicación según el pensamiento complejo de Edgar Morin*, *passim*.
[14] Luengo, p. 19 *apud* Elba Gómez y Felipe Alatorre, "La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro", *Sinéctica*, p. 9.

túan en dicha realidad, es decir, reconocer que todos los elementos que forman parte de un todo necesariamente deben ser tomados en cuenta para el análisis y reflexión del proceso que se espera promover en un proceso de cambio, aunque tan sólo decidamos intervenir en una sola parte de él.

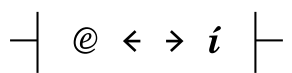
Abordar la intervención desde una mirada socioeducativa implica la actuación y reformulación metodológica sobre las necesidades específicas de una comunidad, se busca promover el desarrollo de sus miembros, emanciparles para explorar las posibilidades del cambio social desde su participación, y desde ahí impulsar las transformaciones sociales, culturales y educativas.[15] Por tanto, se hace necesario un modelo propio que se adecúe a una realidad particular, y que permita diseñar diferentes alternativas de acción articuladas en una planificación lógica y sistemática que dé cuenta de los alcances trazados.[16]

Dar cuenta de este proceso de intervención demanda un estudio complejo para comprender el conocimiento generado en una acción particular:

> El análisis de este conjunto de elementos sólo es posible si se echa mano de nuevos enfoques analíticos y herramientas metodológicas que den cuenta del tipo, alcance y sentido del tramado de interrelaciones que se derivan de una experiencia de intervención, en especial del interjuego de tensiones y contradicciones sociales presentes en una realidad.[17]

Al mismo tiempo, esto implica que en los procesos de interacción con los actores involucrados se produzcan interpretaciones propias de lo social, de lo educativo, de lo político e incluso de lo axiológico. La narrativa como herramienta en este tipo de investigación educativa "es una ventana que posibilita acceder a las experiencias cotidianas, a las prácti-

[15] Nayeli Betanzos y Karla Monserrat, "Intervención socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión", *Educere*, pp. 751-759.
[16] María Paz Pérez-Campero, *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*, *passim*.
[17] Elba Gómez y Felipe Alatorre, *op. cit.*, p. 2.



cas y formas de hacer de comunidades de profesionales".[18] En este sentido, la estructura de un texto académico también surge de una mirada que es personal y que parte de una experiencia que se resignifica a partir de una reflexión en engranaje entre lo teórico, que es el conocimiento previo, y el generado en dicha intervención:

> La narración sobre los propios caminos recorridos, con sus pausas, rectificaciones y cambios de dirección, con los avances, retrocesos y cierres en el proceso de investigación, han sido motivo de interés y una parte valiosa de reflexión para algunos de los que nos adentramos en estos ejercicios narrativos. Su valor radica en que presentan aportaciones sobre los pasos emprendidos en la construcción de conocimiento y sobre lo que supuso el desarrollo de una investigación con narrativas.[19]

La reflexividad o práctica reflexionada parte del análisis de una realidad compleja, nos invita a ordenar la relación que tenemos con la acción sobre la que se plasma el trabajo pedagógico, por ello la investigación-acción, en la que están inmersos la mayoría de los procesos de intervención socioeducativos, recurre a la organización de la información de las ideas, de los conceptos, de los símbolos y de las experiencias que van surgiendo en dicho contexto para comprenderlo, analizar sus particularidades y enfrentarlo con lo arrojado por la teoría.[20] Así pues, otra recomendación que nos permitirá narrar la práctica socioeducativa es el proceso de tejer y sistematizar los saberes para valorar el proceso de construcción de conocimientos a partir de la reflexión crítica de la propia realidad.[21]

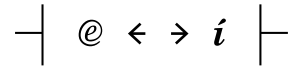
[18] Norma Gutiérrez, *op. cit.,* p. 29.
[19] *Ibid.*, p. 30.
[20] Para revisar con mayor detenimiento la metodología de la investigación – acción *vid*. John Elliot, *El cambio educativo desde la investigación-acción, passim*; Fabricio Balcázar, "Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación", en *Fundamentos en humanidades*, pp. 59-77; Enrique Díez-Gutiérrez, "Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva", en *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, pp. 115-128.
[21] María Barnechea y María Morgan, "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica", en *Tend. Retos*, p. 101.

Para ello se requiere de un discurso crítico y problematizador que parta desde los saberes del propio contexto, de manera que el ejercicio de una práctica reflexiva se convierta en un eje articulador de las ideas. Una de las técnicas que nos permite llevarla a cabo son todas aquellas notas de lo observado, a partir de un ejercicio etnográfico, es decir recurrir a las notas o diarios de campo producidos durante el acompañamiento, las reflexiones generadas en el momento y confiar en el autodescubrimiento y novedad que nos trae la realidad presente. Estas narraciones previas también son recursos valiosos tanto para el escrito como para la reflexividad. Antonio Zamora menciona que el diario de un investigador que interviene en una realidad específica:[22]

> integra y concentra distintos tipos de producción narrativa que a su vez representan la simbolización y objetivización tanto de quien narra sobre sí mismo como de la historia construida, deconstruida y reconstruida narrativamente sobre un objeto-problema investigado o intervenido; lo cual comienza a destacar desde las primeras anotaciones reflexivas y problematizadoras, seguidas de múltiples ensayos de delimitación y sobre definiciones vertidas al formular los problemas-demandas de investigación e intervención.[23]

Es importante mencionar que dentro de los procesos de sistematización de experiencias existen diversas técnicas y herramientas que pueden orientar en la configuración de las lógicas para focalizar e interpretar el discurso sobre lo narrado y/o lo definido. De acuerdo con un estudio realizado por Myriam Zúñiga y José Lehap sobre educación para adultos,[24] la estrategia metodológica a la que recurrieron

[22] Antonio Zamora precisa que "Las premisas de René Lourau sobre el diario del investigador son relevantes respecto a la importancia que en ciencias sociales tiene el registro asumido cotidianamente por el investigador, a fin de describir narrativamente los referentes empíricos indagados, así como su necesaria introspección reflexiva sobre las diversas relaciones que le interpelan, en particular las establecidas con su objeto de estudio", *vid.* Antonio Zamora, "Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor", en *La investigación narrativa en educación: espacio de encuentro con la diversidad*, p. 49.
[23] *Idem.*
[24] Myriam Zúñiga y José Lehap "La sistematización de experiencias significativas en educación de adultos", en *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*, pp. 39-52.



en su intervención narrativa se conformó en al menos tres momentos, el primero denominado *reconstrucción* implicó la necesidad de confrontar sus análisis a partir de las técnicas como la recuperación de las historias de vida, los diarios y los documentos generados en el proceso de sistematizar los aprendizajes.

Este paso previo les permitió ir a una segunda fase a la que llamaron la *interpretación de la experiencia.* Aquí fue necesario reflexionar sobre las lógicas de las mediaciones presentes en la construcción del discurso, y con ello establecieron categorías significativas para descubrir, por ejemplo "si cuando hablamos de 'estrategia pedagógica', 'intencionalidad', 'pertinencia social', o 'impacto social', estamos hablando de lo mismo, clasificando y encuadrando algo semejante, en suma, asumir la diferencia semántica [...] para hacer hablar esa diferencia".[25] Al mismo tiempo, ubicaron en los relatos sus núcleos temáticos y los reorganizaron en función de los ejes definidos por la propia intervención de los actores involucrados en la experiencia.

Con esta organización se analizaron las relaciones generadas entre los actores, para interpretar y comparar las transformaciones forjadas en los procesos en los sujetos participantes, por lo que definir las categorías era significativo para interpretar la relación entre la lectura de los actores y los intervinientes.

La tercera etapa nombrada *potenciación de la experiencia* no sólo justificó la relevancia del proceso metodológico desde la singularidad y concreción de su intervención desde una realidad propia, al mismo tiempo permitió dar cuenta de una posición crítica sobre las demandas actuales de la educación de adultos desde el contexto estudiado.

Por tanto, consideramos que la visión de un pensamiento complejo y una visión crítica de la realidad nos ayuda a establecer un análisis que busca promover nuevos debates y saberes sobre los supuestos que determinan la realidad educativa a la que estamos interviniendo. Consi-

[25] *Ibid.*, p. 50. (Comillas propias de los autores).

deramos que una vez que comenzamos a tejer o sistematizar analíticamente la realidad que se está interviniendo, nuestras notas de observación, entrevistas, diarios de campo, se nutren a partir de una conciencia retórica alimentada por la reflexión, el autodescubrimiento y la visión crítica de la situación a intervenir.

Estrategias de narración en la intervención socioeducativa: La mirada con y para los estudiantes de Pedagogía del SUAYED

En el trabajo de acompañamiento entre tutorías y asesorías realizado con alumnos del SUAYED hemos encontrado de manera particular, algunos problemas comunes en la formación de la *alfabetización académica* en educación superior. Entre los más estudiados por Paula Carlino,[26] coincidimos con el hecho de que los estudiantes pocas veces tienen en cuenta al lector y se ciñen a repetir o resumir las ideas del texto sugerido, expresando "la narrativa del pensamiento de sus autores y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios".[27] La mayoría de las actividades que los estudiantes de la modalidad de educación a distancia entregan reflejan su esfuerzo por plasmar la comprensión del texto trabajado. Sin embargo, se evidencia notoriamente el traslado repetitivo de frases claves recurriendo a la paráfrasis en la que pocas veces se hace señalamiento oportuno al autor. Hemos de suponer que este ejercicio les da la seguridad, en el interjuego de la enseñanza, a demostrar a su evaluador el conocimiento del texto, aunque ello no signifique realmente que han sido del todo significativas para su aprendizaje.

Cuando la realización de ciertas actividades requiere del análisis particular de una realidad, como lo es en asig-

[26] Paula Carlino, "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, pp. 321-327.
[27] *Ibid.*, p. 323.

naturas que invitan a la interpretación de entrevistas, observaciones directas, o a analizar el diagnóstico de una situación socioeducativa, el problema se presenta al plasmarlo en sus trabajos académicos. Las narraciones se vuelven descriptivas y ajenas. La realidad se mira desde la rigurosidad y objetividad como quien da cuenta de un informe generalizado de datos, que no se vehicula con una narración del proceso guiado por el objetivo inicialmente trazado en la actividad. Por lo general, nos encontramos con una desarticulación entre causas y consecuencias, así como poca interpretación y diálogo escrito comunicativo con su lector.

Por ello, consideramos que el intercambio entre pares, para promover la reflexión e importancia en este primer proceso, funciona como una estrategia didáctica interesante. Hemos tenido la oportunidad de realizar como ejercicio la coevaluación, ofreciendo los criterios en una rúbrica clara, donde se tenga en cuenta la definición y problematización concreta de la idea a investigar, su relación lógica con los objetivos a alcanzar y el camino metodológico a trazar para cumplir con dichos alcances. Este ejercicio permite a los estudiantes ver sus propios errores evaluando el trabajo de otros, al mismo tiempo que identifican cómo pueden mejorar su propia visión de la intervención, por lo que les invitamos a describir los detalles y observaciones en la rúbrica diseñada. Sin embargo, en este ejercicio son pocos los estudiantes que sienten la autoconfianza para hacer una evaluación crítica a su coetáneo, la mayoría de las respuestas son generales y piensan en favorecer más la idea de su compañero/a, para evitarles una mala calificación.

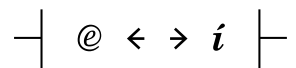
Otras de las situaciones más comunes que encontramos en los acompañamientos y tutorías, sobre todo en aquellos estudiantes que ya se encuentran realizando un trabajo que les encamine a la titulación "es el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura".[28] Como bien señala Carlino, en este momento se ponen en juego la conciencia retórica y la semántica propositiva del conteni-

[28] *Ibid.*, p. 322.

do a trabajar, lo que supone un esfuerzo por adecuar el tema al propósito del texto, tomando en cuenta a su lector y tratar de pensar cuál sería la visión del destinatario, al comprender lo que se está escribiendo. De allí que sea necesario exponer conscientemente el desarrollo y objetivo del escrito.

En esta relación dialéctica el estudiante se encuentra entre la generación del conocimiento y las necesidades para lograr un texto adecuado a las exigencias académicas, lo que muchas veces suele retrasar o postergar el proceso de escritura. Aunque al principio, la relación con el contenido del marco teórico puede ser un abordaje que se nutre de los autores consultados, los miedos ante las hojas en blanco y las inseguridades brotan cuando se hacen conscientes de que su escrito debe sostener una narrativa que se va a ir construyendo con relación a una idea lógica y articulada en función de una perspectiva teórica que sustente su propuesta, sus objetivos de investigación y exponga de manera clara el diseño de su intervención socioeducativa.

En esta etapa es fundamental el acompañamiento del asesor y/o director del trabajo; por ello es preciso como recomendación, no avanzar hasta no tener claridad de la situación socioeducativa a intervenir. Es fundamental que haya claridad y absoluta confianza sobre la situación a estudiar, es decir, el planteamiento del problema debe ser la base para generar el arranque del proyecto de intervención. Evaluar las causas, consecuencias, actores involucrados, relación entre los mismos, da mucha certeza sobre el objeto y los sujetos de la intervención. Esto ayudará a la motivación de la investigación y a la autoconfianza para tener mayor claridad de lo que se debe plasmar en el escrito narrativo. Sabemos y somos conscientes que los objetivos pueden ser modificables en función de la dinámica del proceso de investigación, pero son los que marcan el camino inicial para trazar la ruta de la generación del conocimiento, de su construcción narrativa y de un texto académico articulado de forma coherente.



Para efectos de este capítulo, diseñamos una consulta –de cuestionario abierto– realizada a estudiantes del 7° y 8° semestre en la carrera de Pedagogía del SUAYED del período 2020-2, con el fin de conocer las fortalezas y oportunidades que identifican de sí mismos cuando se encuentran frente a la necesidad de plasmar, en un escrito académico, el proceso de una intervención socioeducativa o de investigación-acción.

Para iniciar esta consulta les presentamos un supuesto de intervención socio-pedagógica en el que los estudiantes debían comentar sobre sus habilidades y destrezas para escribir a partir de una situación hipotética donde eran elegidos para elaborar un escrito académico sobre la realidad educativa de un municipio rural cercano a su localidad. Allí, debían dar cuenta sobre la situación del aumento de la deserción escolar de las personas jóvenes en edad de preparatoria e ingreso a la universidad en los tiempos de pandemia y exponer las primeras ideas sobre el escrito, el proceso de desarrollo y sus principales fortalezas y limitaciones para realizarlo.[29] El instrumento aplicado se diseñó bajo un formato de entrevista, constó de 12 preguntas y se realizó de manera virtual. Por este motivo, las respuestas fueron abiertas, ya que nos interesaba leer todos y cada uno de los aportes de los estudiantes para encontrar semejanzas y desacuerdos en sus procesos de acercamiento con lo narrativo.

Con la finalidad de organizar su análisis, presentaremos a continuación un breve resumen de aquellas consultas que se relacionan con el objetivo de conocer cómo los estudiantes del SUAYED abordan algunas situaciones con

[29] En el instrumento se expuso de la siguiente manera: 1) "Usted ha sido seleccionado entre 1000 estudiantes de Pedagogía del SUAYED, para elaborar un escrito académico sobre la realidad educativa de un municipio rural cercano a su localidad. Particularmente, debe dar cuenta sobre la situación del aumento de la deserción escolar de las personas jóvenes en edad de preparatoria e ingreso a la universidad en los tiempos de pandemia 2) Reflexionando como pedagogo, ¿usted cómo intervendría en esta situación? Sobre este tema, no esperamos que nos de respuestas específicas, SOLO LO QUE SIENTE frente al computador cuando comienza a escribir un texto académico" (Instrumento, 2020).

las que se enfrentan cuando deciden escribir sobre los procesos de intervención socioeducativa.[30]

a) *Primeros acercamientos a la realidad, primeras ideas del escrito*: Para conocer sobre las primeras ideas de escritura, se consultó a los estudiantes sobre cómo se organizan para elaborar un escrito:

- "Generalmente leo sobre el tema, investigo, subrayo ideas claves, escribo en una hoja blanca el orden que deseo darle a mi escrito, solamente al tener estos puntos inicio con la computadora, hablo en voz alta leyendo y reconstruyendo mis ideas" (Suj. 9).
- "Considero que es necesario elaborar un organizador gráfico que ordene las ideas de manera coherente" (Suj. 4).
- "Comenzaría por el título y de ahí inspirarme" (Suj. 12).

En cuanto a los procesos de organización para plasmar las primeras ideas sobre el papel, algunos estudiantes manifestaron recurrir a alguna técnica de estudio para tener este primer acercamiento con la escritura. Sin embargo, nos llama la atención que también se recurre a esperar a que llegue la "inspiración" para desarrollar las ideas a trabajar, o simplemente sentarse frente al computador para iniciar el proceso narrativo. Habría que profundizar un poco más sobre los resultados en los dos tipos de estrategias para validar cuáles funcionan mejor en cada estudiante, pero nos inclinaríamos por pensar que aquellos que recurren a una investigación previa, tanto a nivel de literatura como experiencial, tendrán más argumentos para fortalecer su análisis y reflexión sobre el escrito, pues como veremos en el siguiente caso, estar frente al computador para esperar la anhelada inspiración, no siempre funciona.

[30] Se presentan como sujetos (Suj.) enumerados del 1 al 13, que identifica a los alumnos consultados. Las respuestas se presentan de manera textual, tal y como fueron respondidas por los estudiantes.

b) *Sobre las dificultades para escribir las primeras ideas:* Se consultó de manera puntual sobre los problemas que identificaban cuando debían dar cuenta de una situación o planteamiento inicial de una investigación o intervención. Nos llamaron la atención las siguientes respuestas:

- "Sí, identifico algunas dificultades hay veces que los textos académicos me cuestan mucho trabajo entenderlos por el lenguaje que utilizan, tengo que leer varias veces, ante esta situación aterrizo las ideas y lo sitúo a ejemplos de la vida diaria. Cuando me cuesta trabajo entender el texto postergo el inicio para escribir, en cambio si el texto me gusta inicio de inmediato con plasmar ideas en escrito. Me ha pasado que de repente me siento frente a mi computadora y no logro hilar nada, o solo logro un párrafo, mejor opto por descansar y continuar con el escrito el día siguiente. También si no entiendo como empezar el escrito busco ayuda del docente o compañeros de clase para compartir puntos de vista y buscar resolver el problema, lo cual resulta muy prolífero porque les da claridad a mis pensamientos y me permite el andamiaje de conocimientos al recordar y añadir esquemas de aprendizaje" (Suj. 1).
- "Cuando no sé qué escribir, dejó que mi mente este una noche pensando en ello, así surgen mis ideas" (Suj. 10).
- "Sí, claro, tengo problemas en las formas de decir o plasmar mis ideas, porque, creo de pronto que todo debe tener un formato y por estar cuidando ese formato, las ideas se pierden, la intención, eso me bloquea" (Suj. 4).

En algunos de los estudiantes consultados es notoria la sensación de no saber qué escribir de primer momento y postergar la idea para la llegada de la inspiración, o de no saber qué escribir al iniciar el escrito. La dilación se puede entender como la angustia paralizante frente a la página en blanco, pero también "como muestra de la inseguridad acerca de los estándares que se esperan del escrito, del des-

conocimiento de los criterios con los que será tratado, es decir, como resultado de una representación de la tarea, equivocada, vaga o ausente".[31] Como menciona el sujeto 4, algunas ideas se pueden ir perdiendo por la necesidad de cuidar un formato académico, o este hecho también puede ser un factor de bloqueo o inspiración. Por ello, el apoyo del docente en este proceso es fundamental para ayudar al estudiante a tener certezas sobre los criterios que deban cumplirse en la actividad, y con ello naturalizar la formalidad de sus escritos, ya que debe ser consciente que forma parte de los estándares de la comunidad académica a la que pertenece.

Otra estrategia que mencionan los propios estudiantes es la discusión entre pares para compartir sus ideas frente a la situación o el problema con el que se va a trabajar, ya que, según señalan, esto les puede ayudar a sentirse más seguros de su escrito, bien sea de intervención sociopedagógica o de investigación relativa a la generación del conocimiento de un tema particular o de una reflexión teórico-metodológica sobre el asunto a abordar.

c) *Libertad narrativa para dar cuenta sobre la posición crítica de la realidad educativa, política y cultural:* Sobre este punto consultamos a los estudiantes si consideraban la posibilidad de exponer en su escrito académico su desacuerdo político, educativo y/o social por una situación particular con base a la realidad estudiada. Algunas de las respuestas a destacar:

- "Sí, me siento con la libertad de expresar mi punto de vista político al ser ciudadana que participo y hago valer el derecho a la democracia, y como educadora estoy comprometida a escribir y denunciar negligencia política de omitir este hecho me hago participe de este delito. Es importante mencionar el pedagogo es un ejemplo a seguir para los estudiantes e influye en

[31] Paula Carlino, *op. cit.*, p. 324.

los demás, debe incitar a los estudiantes a expresar sus ideas y a defender sus posturas teóricas, eso sí siempre deben ser sustentadas y justificadas" (Suj. 1).

- "No me sentiría en total libertad de escribir sobre puntos de vista políticos, puedo expresar algunas opiniones, pero no argumentar o refutar sobre el tema en este aspecto" (Suj. 4).
- "Sí, me sentiría con total libertad y bueno, la verdad es que siempre se han expresado puntos de vista a la realidad que viven los sectores vulnerables en este caso la juventud, el problema es que siempre se ha hecho caso omiso a las denuncias. ¿Por qué acusaría la negligencia en mi escrito? Porque creo que como docentes estamos obligados a exigir un mejor trato para nuestras nuevas generaciones, ellos tienen derecho a sentir que nos importan, que nos importa su futuro, que nos importan genuinamente, no sólo porque se percibe un sueldo por estar al frente de un grupo" (Suj. 3).

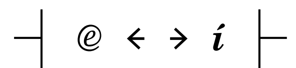
Pocos estudiantes manifestaron no sentirse con total libertad para expresar su punto de vista crítico con relación a ciertos temas. Algunos sólo manifestaron que esto podría ser por desconocimiento del tema o porque prefieren reservar su opinión. Quizá pueda tener algo de relación la motivación o influencia de los docentes en estos procesos de formación. En este sentido, valdría la pena reflexionar si estas oportunidades sobre el análisis de la realidad podrían ayudarnos a formar un pensamiento crítico: ¿Formamos pedagogos críticos para abordar la realidad en diversas situaciones y complejidades? ¿Cómo podríamos generar estos espacios en la modalidad a distancia? Estos podrían ser algunos de los planteamientos a profundizar sobre uno de los ejes formativos que se ofrecen desde la Licenciatura.

En otros aspectos relacionados con los temas de intervención socioeducativa y sobre cómo construir la narración en dichos trabajos académicos, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

- "Considero que la carrera sí nos ofrece elementos para abordar temas de intervención socioeducativa, pero también creo que a lo largo de la carrera hace falta más trabajo de redacción, pues –no sólo los pedagogos– sino muchas otras profesiones, incluso lo veo con la educación artística, que se tienen grandes ideas y proyectos, pero al momento de plasmarlos no lo parecen o simplemente pierden toda importancia y alcance" (Suj. 3).
- "Sí, definitivamente, me ofrece una visión mucho más extensa de cómo se debe aplicar la pedagogía, cuando la práctica incluye los métodos y técnicas adecuadas. Lo único que siento es que de pronto en las actividades de la carrera no tuve la información, instrucciones o los elementos suficientes para hacer el escrito de forma adecuada. Creo que una comunicación más constante con los asesores sería excelente" (Suj. 13).
- "Es necesario el acompañamiento de los asesores, pero un acompañamiento de verdad pues hay maestros que sólo te dicen que está mal tu escrito, pero no te dicen porque o como puedes mejorarlo" (Suj. 7).

Con estos aportes los estudiantes exponen su necesidad de ser acompañados en los procesos de *alfabetización académica*. Muchas veces nosotros los asesores damos por sentado que debe haber una formación base de redacción y análisis, pero debemos ser conscientes que es en la educación superior donde se consolida la pertenencia a una comunidad académica específica, y que la profesionalización de una licenciatura debe fortalecer en este acompañamiento en la enseñanza universitaria.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes manifiestan conocer la metodología de intervención socioeducativa, algunos de ellos comentaron de manera más detallada la necesidad de precisar mucho más la estructura interna de estos trabajos ya que "se tienen grandes ideas y proyectos, pero al momento de plasmarlos no lo parecen o simplemente pierden toda importancia y alcance" (Suj. 10). En otros casos, algunos momentos sus dudas se centran en cómo se



presentan los reportes de experiencias y sistematización de la intervención (Suj. 9). Por ello, es fundamental que el asesor subdivida las etapas de la intervención, ayude a precisar la importancia de cada una de ellas y motive el análisis y reflexión desde una visión amplia, compleja e integral de la realidad sobre la que se esté interviniendo.

Al mismo tiempo, los estudiantes sugieren que es necesario que haya una revisión y actualización documental de las metodologías y estrategias para elaborar informes o sistematización de las experiencias realizadas en las prácticas de intervención socioeducativa (Suj. 13).

Sobre el escrito terminado y su necesidad de revisión, consultamos a los estudiantes sobre el paso previo antes de hacer su entrega. A pesar de que sólo un estudiante manifestó que no era necesario evaluar cómo había quedado su escrito, ya que se sentía seguro con su primera versión (Suj. 5), la mayoría estuvo de acuerdo con una segunda o tercera lectura antes de darlo por culminado. Algunos comentaron acerca de la necesidad de leerlo en voz alta para precisar acentos, comas y puntos: "Generalmente nunca queda a la primera, lo reviso varias veces línea por línea y voy haciendo correcciones" (Suj. 3). En este sentido, es preciso subrayar que al menos, los estudiantes consultados son conscientes y conocedores de algunas de las técnicas para dar por terminado su texto:

> "Lo reviso constantemente, conforme voy avanzando me gusta ir leyéndolo para constatar que realmente estoy expresando lo que deseo. Me ha funcionado el revisar un texto ya concluido después de un día, pienso que con la mente ya 'despejada' puedo detectar más fácil mis errores o en qué puntos puedo hacer cambios" (Suj. 6).

De igual manera se consultó acerca de su conocimiento en cuanto las normas de citado, la mayoría alegó conocer las normas APA, pero no saber con claridad y precisión de su aplicación, debido a los constantes cambios que éstas presentan año con año.

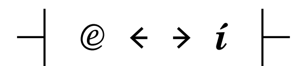
En términos generales consideramos que los resultados obtenidos fueron importantes y significativos para reflexionar acerca de las diversas formas que exponen los estudiantes en su relación con lo narrativo, desde su organización para trabajar los aspectos formales de un texto, hasta la posibilidad de plasmar con libertad su opinión respecto a acuerdos o desacuerdos sobre los diferentes factores políticos, sociales e incluso pedagógicos que influyen en la realidad estudiada y que necesariamente deben complejizarse, desde una visión crítica, para que se puedan cumplir los cambios esperados en un proceso de intervención.

Reflexiones de cierre

A lo largo de este capítulo hemos querido presentar algunos elementos que nos permitan reflexionar acerca de la importancia que tiene la práctica discursiva como proceso de formación dentro de la *alfabetización académica*. Los estudiantes de carreras universitarias, particularmente los que estudian en la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED comparten en su mayoría los mismos temores y dudas cuando comienzan a plasmar las ideas en un escrito. Los trabajos académicos requieren de un análisis sobre el cómo se comprende, se estudia y se interviene en una realidad particular.

Uno de los aspectos fundamentales para orientar la decisión de un estudiante que quiere presentar una narración clara es desarrollar conscientemente una retórica, es decir ser coherente con su propio pensamiento, problematizarlo y cuestionar el conocimiento disponible para tener un mayor acercamiento a dicha realidad, a su comprensión y su propia dinámica.

Consideramos preciso que el estudiante se comprometa con cada uno de los procesos de interacción con la realidad socioeducativa a intervenir, conozca las particularidades de los actores involucrados, se aproxime desde el conocimiento de lo educativo, de lo social, para reinterpretar las acciones, analizarlas y representarlas de manera



clara y transparente en una narrativa que invite a la reflexión constante sobre lo teórico y lo hallado en la práctica.

En este escrito hemos señalado como recomendación que el estudiante parta de la perspectiva del pensamiento complejo para comprender los diversos elementos que conforman su realidad, es decir, su objeto de estudio o de intervención, por ello es preciso conocerla, profundizarla y abordarla desde el conocimiento previamente adquirido a lo largo de la licenciatura. Al mismo tiempo, el asesor debe dar pistas para ir encaminando y acompañando este proceso que debe irse fortaleciendo en el camino hacia la profesionalización.

Bibliografía



Balcázar, Fabricio, "Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación", en *Fundamentos en humanidades,* 2003, vol. 4, núm. 7, pp. 59-77.

Barnechea, María y Morgan, María, "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica", en *Tend. Retos*, 2010, núm. 15, pp. 97-107.

Betanzos, Nayeli y Monserrat, Karla, "Intervención socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión", en *Educere*, 2019, vol. 23, núm. 76, pp. 751-759.

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Carlino, Paula, "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, 2004, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.

Díez-Gutiérrez, Enrique, "Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva", en *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga,* 2020, vol. 1, núm. 1, pp. 115-128.

Elliot, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Ediciones Morata, 2000.

Gómez, Elba y Alatorre, Felipe, "La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro", en *Sinéctica,* 2014, núm. 43, pp. 01-17.

Gutiérrez, Norma, "La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador", en Norma Gutiérrez y María Oropeza, coords., *La investigación narrativa en educación: espacio de encuentro con la diversidad*, Cuernavaca, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2020.

MORIN, Edgar, *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, México, Siglo XXI Editores, 2020.

PÉREZ-Campero, María Paz, *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*, Madrid, Narcea Ediciones, 1991.

ZAMORA, Antonio, *Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor*, en Norma Gutiérrez y María Oropeza, coords., *La investigación narrativa en educación: espacio de encuentro con la diversidad*, Cuernavaca, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2020.

ZAVALA, Virginia, "La escritura académica y la agencia de los sujetos", en *Cuadernos Comillas*: *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, 2011, vol. 1, pp. 52-66.

ZHANG, Bingqi, *Información y complejidad: el papel de la comunicación según el pensamiento complejo de Edgar Morin*, Madrid, 2019. Tesis, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información.

ZÚÑIGA, Myriam y José Lehap, "La sistematización de experiencias significativas en educación de adultos", en Oscar Jara, Alfonso Torres, Miryam Zúñiga, José Lehap, *et al.*, *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*, Bogotá, Dimensión Educativa, 2000. pp. 39-52.

IV
La investigación como experiencia formativa. Un acercamiento desde la construcción narrativa

@

Norma Gutiérrez
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

Introducción

El trabajo pretende reflexionar sobre la potencia de la narrativa como herramienta de indagación y reflexión respecto del ejercicio de la investigación pedagógica y en educación. Se parte de considerar a la investigación como una experiencia formativa de los profesionales del campo educativo, sobre la cual es posible realizar un análisis en relación con las prácticas, los problemas que se quieren estudiar, los espacios y actores que están involucrados.

La construcción de la narrativa sobre la experiencia de investigación también abre la posibilidad para el estudio del propio hacer, los caminos recorridos, los aprendizajes involucrados y la elaboración de sentidos sobre la formación y con ello, de/construir formas o guías del proceder para la investigación de diversos problemas, en situaciones específicas.

De esta forma la construcción de una narrativa también permite generar y aportar un testimonio de las trayectorias personales que se construyen en el camino de la formación para la investigación.

Los trabajos de este campo están teniendo significativos logros en educación, para la mejor comprensión de los actores y sus acciones, de los procesos y los productos dentro de escenarios educativos de diversas culturas, historias y tradiciones. Sin embargo, estos trabajos también enfrentan fuertes tensiones y contradicciones ligadas a las instituciones, las políticas y los modelos dominantes que estructuran el funcionamiento de los sistemas educativos.

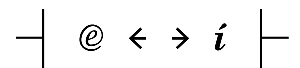
La educación ha sido en todo el mundo un espacio privilegiado para la socialización. Ha significado la posibilidad de sostener y respaldar los vínculos necesarios entre las personas con el entorno y las formas de vida prevalecientes, sobre todo de la organización urbana, en los ámbitos de lo político, lo económico y lo ético o moral. Es una base para la continuidad de la organización social, que también se ha logrado afianzar en las formas colectivas y comunitarias de existencia.

Podemos ver o interpretar a los sistemas educativos como parte del proyecto modernizador que data del siglo XVIII. En México, a principios del siglo XX, el acceso a la educación como derecho social, se convirtió en una demanda política revolucionaria y su impulso fue tarea primordial en los gobiernos de la época.

Buena parte de los discursos y de los esfuerzos económicos se han encaminado, hasta la actualidad, a fortalecer los sistemas educativos como una forma de sostener y fortalecer el Estado moderno mexicano.

Con las líneas anteriores intento ubicar la situación en la cual el campo educativo en México, igual que sucedió en el mundo, ha estado dominado por el modelo de la modernidad, acorde con el liberalismo económico y el pensamiento político y filosófico liberal. Desde estas concepciones del mundo económico, social y educativo, se fomentan e impulsan visiones únicas, objetivas y estándares sobre la educación y el trabajo docente, con altos niveles de control y disciplinamiento.

Incluso en los discursos de la actualidad sobre el reconocimiento a la diversidad cultural, son fuertes las tenden-



cias que privilegian la gestación y dominio de una sola política educativa y de programas de estudios homogéneos en cuanto a la forma de su gestación, sus procedimientos y resultados esperados. Así la política educativa sigue privilegiando el dominio de un discurso cultural sobre otro.

La investigación narrativa se sostiene en una concepción educativa distinta. Los siguientes rasgos a señalar me permiten establecer un punto de partida para el desarrollo de los apartados que a continuación se exponen.

Trabajar con narrativas permite un acercamiento a la diversidad cultural como una parte sustantiva de la vida humana. En estos trabajos, el acento no está depositado en la objetividad ni en la universalidad del conocimiento. Se considera la diversidad desde el acercamiento a las narrativas personales, las cuales son expresión de experiencias singulares o colectivas que se expresan desde la subjetividad del narrador. Este tipo de investigación también abre la puerta a la subjetividad. De manera que no sólo el sujeto, sino la subjetividad inherente, recuperan un lugar dentro de los espacios educativos.

La investigación como espacio formativo

En este apartado enfatizo el valor formativo de la investigación en tanto permite generar distintas maneras de relación con el conocimiento. Algunos rasgos de este tipo de relación pueden aludir a procesos de producción de conocimiento, más que de mera adquisición del mismo.

La referencia a una producción de conocimiento supone un acercamiento activo, un involucramiento directo en diversas formas de pensar sobre el conocimiento y de organizar acciones de intervención o posicionamiento respecto de él.

De esta forma el sujeto tiene la posibilidad de reconocer su actuar en vínculo con un conocimiento, sin limitarse a la referencia de contenidos específicos del mismo. El sujeto que investiga puede tener como intención responder con sus acciones a las preguntas del ¿qué?, ¿cómo? y ¿para

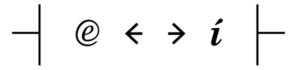
qué? En el caso de ciertos enfoques científicos, atender especialmente el ¿por qué? de temas o problemas delimitados. Desde tales compromisos o intereses propongamos pensar a un sujeto activo, que no sea externo, es decir, que no quede fuera del marco de organización del conocimiento con el que se está relacionando.

La investigación resulta un lugar idóneo para el trabajo desde este lugar activo sobre el conocimiento. Vale la pena revisar en qué espacios formativos podemos encontrar la actividad de la investigación.

En el ámbito académico, la formación para la investigación se ha ubicado en los niveles de posgrado. Sin embargo, desde años atrás, a mediados del siglo XX se empezaron a generar propuestas educativas de niveles de formación media e incluso de nivel básico y preescolar para integrar proyectos de investigación como eje de programas escolares.[1] Desde este tipo de propuestas podría yo argumentar que la investigación juega un papel en los procesos formativos, no sólo de futuros investigadores, sino también como parte de un saber hacer respecto del conocimiento que se quiere aprender y aprehender.

Si referimos a la formación profesional, identificamos la existencia de indicaciones o requisitos a cumplir, para realizar proyectos de tesis que expresan una íntima relación con las formas más comunes de elaborar proyectos de investigación. En ellas podemos encontrar el señalamien-

[1] La escuela activa es uno de los antecedentes del impulso a formas más participativas de los estudiantes en el aprendizaje. Las propuestas de Freinet pueden ser un referente sobre la implicación y la relevancia de la investigación de los educandos en formular y atender problemas y en tratar de responder preguntas de investigación (*Vid*. Celestin Freinet, *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna, México, passim*). En los años setenta en México se fundaron nuevas instituciones educativas con modelos de aprendizaje que incorporaban la investigación como eje articulador de sus curricula. Están los casos de Colegio de Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma Metropolitana. En los años noventa la Academia Mexicana de las Ciencias empezó a perfilar el programa de veranos científicos para becar estudiantes en estancias a cargo de algún investigador. El siglo XXI siguió dando pie a muchas propuestas y fundamentos de este tipo de investigación en distintos niveles educativos. Al respecto de fundamentos pedagógicos de este tipo de modelos *vid*. Jorge Ossa y Zayda Sierra, "Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo", en *Uni/pluriversidad*, pp. 57-60.



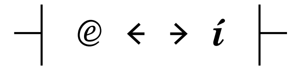
to del problema y la pregunta de investigación, los antecedentes, el escenario de estudio y la población de interés, la metodología y el procedimiento. Dependiendo del enfoque también se alude al marco de referencia o marco teórico. En los aspectos metodológicos están implicados las hipótesis o los supuestos de partida y, si se trata de un trabajo de investigación experimental, están ahí las variables, las muestras poblacionales, los grupos control y los indicadores.

El cumplimiento de estos requisitos conduce a diseños esquemáticos de investigación que se llegan a proponer como si fuesen adecuados a distintos escenarios. Por otro lado, apegarse a este tipo de lineamientos, preestablecidos por un programa académico, puede ser indispensable para realizar una entrega de investigación. Todo ello constituye un esquema para la escritura y de cierta forma, un lineamiento en el desarrollo de ciertas acciones en la realización de la investigación.[2]

En muchos planes de estudio la elaboración del proyecto de investigación de la tesis y la presentación final de la misma, son parte de los créditos necesarios para concluir el programa de formación. De tal manera que la elaboración del proyecto de tesis, incluso la tesis misma, puede llegar a ser considerada una pieza del proceso formativo en una licenciatura.

Sin embargo, tal reconocimiento sobre el valor formativo de los procesos de investigación puede ir más allá de cumplir con los estándares y preceptos esquematizados sobre cómo desarrollar un proyecto o una tesis. Un trabajo de investigación no se agota en la expresión escrita de los objetivos, los antecedentes, el problema de investigación, la metodología y el marco teórico. Por ejemplo, si nos acercamos con mayor detenimiento a la delimitación del problema de investigación, podemos destacar un papel activo de quien investiga cuando reconocemos sus acciones de *cons-*

[2] Umberto Eco tiene una obra sobre la escritura de una tesis que nos muestra como este ejercicio no se limita a la escritura sino impulsa acciones, incluidas en ellas las formas de pensar; *vid.* Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis*, *passim*.



trucción de tal problema. La recuperación y organización de los datos que sustentan el problema, la referencia a la literatura sobre el tema, la identificación de los vacíos de estudio sobre el mismo, pueden ser vistos como un proceso de construcción. Incluso, de tratarse de un problema que atañe a alguna población o comunidad educativa, podemos identificar las expresiones, valoraciones y hasta sentires de miembros de esta comunidad sobre dicho problema y entonces reconocer acciones de co-construcción de problemas de estudio.

Lo que en este documento me propuse fue realizar una mirada más detallada sobre las acciones implicadas en el proceso de la investigación y el papel que puede tener en este hacer la elaboración de una narrativa propia, que dé cuenta de los pasos, las formas, los tiempos y ritmos, los retrocesos y hasta las inconsistencias como parte del proceso en acción y no sólo limitarse al reporte final, acabado de un informe o de un producto global, como podría ser el de una tesis.

Reflexionar sobre el proceso, reconocer en esta reflexión los avances, los altos, las redirecciones de un proyecto, hasta los motivos de interés personal en dicho tema, pueden ser aspectos valiosos de inflexión, y hacer de este proceso, posibles entregables de la investigación como aportes al conocimiento.[3]

Sobre distintas maneras de realizar investigación

Las ciencias sociales han contribuido con diversas propuestas metodológicas al estudio de las sociedades y comunidades contemporáneas. Dichas propuestas derivaron de

[3] Una obra en este sentido se realizó con aportaciones de investigadores y estudiantes de posgrado de la UNAM y la UPN – Hidalgo. *Vid.* Norma Gutiérrez y Socorro Oropeza, *Investigación narrativa en educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural, passim.*

un pensamiento modernista,[4] con sustento de inicio en un modelo mecanicista. Un modelo en el cual el sujeto se ubica desde el exterior respecto del conocimiento que intenta adquirir, reproducir, aplicar o adaptar.

Si nos referimos a la producción de conocimiento derivada de investigaciones, a los responsables de estos proyectos se les demanda distancia y evitar el involucramiento con los casos de estudio, de alguna manera disociarse en lo personal del tema, problema u objeto que estén investigando.

Una línea relevante a sostener en esta forma de comprensión humana era mantener la objetividad que permitiera la reproducción de los resultados de investigación, a partir de la constancia en las condiciones metodológicas y de procedimiento a seguir.[5]

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la educación si bien han predominado tendencias interesadas por mantener un orden en estilos comunes de enseñanza, estándares preestablecidos de desempeño docente y estudiantil, uniformidad en los programas académicos y de evaluación, es necesario reconocer que la constancia en las condiciones y los procedimientos no son características dominantes en los escenarios educativos, ni en la vida humana, ni tampoco de las formas esenciales del resto de la naturaleza.

La idea de un pluriverso[6] complejo requiere ser parte significativa de nuestra atención, con referencia a sus variadas formas de existencia.[7] La cultura es una expresión

[4] Una corriente de pensamiento filosófica y científica también presente en las humanidades. Se le ubica en los siglos XVIII y XIX y se vincula con racionalismo cartesiano, que establece las bases de lo que se conocerá como método científico y que pone el acento en la razón humana como centro de conocimiento y experimentación *vid*. Javier Hernández y Sebastián Salgado, *El racionalismo de descartes. La preocupación por el método*, pp. 5-7.

[5] Algo muy cuestionado, incluso para el ambiente de laboratorio experimental, en el trabajo de Knorr Cetina; *vid. La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter contextual y constructivista de la ciencia, passim.*

[6] La idea de pluriverso la interpreto de manera amplia, no circunscrita al conocimiento indígena. La retomo del trabajo de César Carrillo; vid. *Pluriverso: Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo, passim.*

[7] La atención sobre las formas de existencia la retomo de Bruno Latour; vid. *Investigación sobre los modos de existencia, passim.*

de tal diversidad; pensar en la cultura en plural,[8] las culturas, nos obliga a posicionarnos respecto de esta diversidad.

El campo de la educación y el de la pedagogía, como ámbito de las humanidades, tienen vínculos con muchas otras ramas del saber humano, en ciencias sociales y en ciencias duras y experimentales. Esta fuerte interrelación nos permite entender la influencia que llegaron a tener los métodos y las técnicas de las ciencias experimentales en ámbitos de la pedagogía. Más allá de la fuerza que pueda tener esta tendencia dominante de ciertas disciplinas sobre muchas otras disciplinas y en el ámbito académico en general, quienes nos comprometemos con el trabajo en educación, tenemos la responsabilidad de reconocer la diversidad humana con la cual nos relacionamos y no limitarnos a los mismos métodos y técnicas para todo tipo de población y situación en la que interactuamos. Más aún, resulta indispensable no perder de vista lo humano, como principal foco de nuestra diligencia, por encima del orden, lo predictible o cuantificable.

El enfoque o paradigma de la complejidad que acuña Edgar Morín[9] nos permite considerar la gran diversidad constitutiva de la propia vida, así como abrirnos al uso de metodologías, estrategias y herramientas de indagación diversas, que resulten pertinentes para cada contexto y situación educativa que estemos atendiendo.

El tema de la organización del conocimiento fue señalado por Morín como un punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de superar las disyunciones, las separaciones, los aislamientos, las exclusiones, las reducciones e incluso las abstracciones, como únicas y privilegiadas formas del conocimiento, que para Morín reducen el mismo, a una visión o interpretación simplificada de la realidad. Para este autor, tal visión reduccionista es la que posibilita la separación de las disciplinas en espacios divididos, sepa-

[8] De Certau, *La cultura en plural,* pp. 194-204. Es una expresión que, si bien alude a la flexibilidad de la cultura para reproducirse, regestarse o generarse continuamente, también acentúa la diversidad que nos interesa resaltar.

[9] *Vid.* Edgar Morín, *Introducción al pensamiento complejo, passim*; Denise Najmanovich, *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo, passim*; D. Najmanovich, *El mito de la objetividad, passim.*

rados, reducidos a ciertos aspectos de estudio sobre la realidad, como si fueran los únicos válidos a atender.

Una postura desde la complejidad supone el reconocimiento de un "tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre…".[10]

En la *ópera prima* de Morín sobre complejidad, no existe una invitación a desconocer o romper con las formas del pensamiento moderno o mecanicista, su apuesta es más a traspasar tales fronteras, invita más a rebasar o superar las barreras de todo tipo. Si queremos atraer esta postura sobre la complejidad al ámbito de la educación y de la pedagogía, no habremos de olvidar el carácter humanístico de estas áreas de conocimiento, para abrir nuestra mirada hacia muchos otros itinerarios. La filosofía y las artes no pueden estar lejos de este interés.[11]

Quiero enfatizar aquí el valor que pueden tener las humanidades para la investigación educativa y pedagógica. No sólo como objeto de interés, técnica o didáctica, sino también como una forma y apoyo para investigar en este campo. En este documento recupero la aportación de la narrativa como aproximación o enfoque en la investigación sobre educación.[12]

Investigación narrativa en educación

Para pensar la narrativa en educación nos podemos apoyar en la descripción que hace Jerome Bruner sobre la misma como una forma de pensar, de organizar el conocimiento y de vincularnos con la educación. También como una forma

[10] Edgar Morín, *op. cit.*, p. 17.
[11] Sabemos que, en la historia de la filosofía, siempre se ha guardado un espacio para la reflexión sobre la formación y la educación. La literatura y el teatro recurrieron a las fábulas y las moralejas como una forma educativa.
[12] Antonio Bolívar, "¿*De nobis ipsis siemus*? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad en ciencia y cambio en educación*, p. 3.

de organizar nuestras experiencias y de expresar creencias, deseos y aspiraciones, afectos y emociones.[13]

Uno de los principales derroteros a vencer en la investigación narrativa se vincula con la superación del pretendido distanciamiento entre investigador y su tema u objeto de interés, lo cual supone abrir la puerta a la subjetividad[14] como parte relevante de considerar en la reflexión analítica, dentro de los trabajos de investigación y de otros espacios académicos, como el de la docencia y la difusión.

En el estudio de aspectos relativos a la subjetividad, la narrativa ya ha aportado herramientas de indagación. Antonio Bolívar, Juan Manuel de la Cruz Fernández y Domingo Segovia[15] establecen rasgos metodológicos sobre investigación biográfica-narrativa para inicios del presente siglo, con base en la revisión de varios autores que contribuyen en este tema desde la filosofía, la sociología y la educación y conforman los antecedentes sobre el campo.

También Michael Connelly y Jean Clandinin realizan un trabajo en esta línea y retoman obras de la psicología, la literatura infantil y estudios sobre feminismo.[16] Todos estos autores coinciden en reconocer a la Escuela de Chicago como uno de los antecedentes en el campo.

En América Latina la investigación biográfica-narrativa ha tenido resonancia para el estudio de la docencia universitaria. Los trabajos al respecto ya tienen varios años de realización.[17]

En este tipo de investigación se consideran, además de las biografías, las historias de vida. Los relatos de vida[18] constituyen otra valiosa herramienta de trabajo para incorporar a la investigación que considere a la subjetividad.

[13] Jerome Bruner, *La educación. Puerta de la cultura*, pp. 59-62, 149-168.

[14] Antonio Bolívar, *op. cit.*, pp. 4-6.

[15] Antonio Bolívar, Juan Manuel de la Cruz Fernández y Domingo Segovia, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología, passim.*

[16] Michael Connelly y Jean Clandinin, "Stories to live by: Narrative understandings of school reform", en *Curriculum inquiry*, pp. 149-163.

[17] Luis Porta, Jonathan Aguirre y Sonia Bazán, "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales", en *Diálogos Pedagógicos*, pp. 15-36.

[18] Daniel Bertaux propone al relato como recurso metodológico del trabajo etnosociológico, *vid.* D. Bertaux, *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica, passim.*

El resto de las humanidades también han contribuido en esta dirección. El teatro, la danza, la música y la expresión gráfica nos abren las ventanas a la subjetividad plasmada en distintas narrativas. Esta idea va en relación con la observación que arriba expresé, sobre la interrelación posible entre distintas disciplinas y en particular, entre aquellas del campo de las humanidades. Desde esta postura, la investigación pedagógica y sobre educación pueden contar con alternativas para generar, desarrollar y adaptar distintas formas, estilos y herramientas de investigación e indagación.

El trabajo de investigación en esta línea tiene relación con los enfoques que se han llamado cualitativos o interpretativos en la indagación. Norman Denzin es un sociólogo estadounidense de la Universidad de Illinois, que se ha abocado por décadas a reseñar y contribuir en los estudios sobre: investigación cualitativa, interpretativa, cultura y sociedad y temas afines.

Su interés inicial sobre los métodos de investigación en ciencias sociales lo llevó a convertirse en un referente de lo que podemos identificar como campo de la investigación cualitativa.[19] Considero que la investigación narrativa comparte y cuenta con un apoyo relevante en este campo de estudios, de manera sobresaliente en relación con la postura epistemológica en que se sustenta. En estos enfoques, el conocimiento puede devenir de la observación o intervención externa, del reconocimiento y la interacción entre sujetos participantes en la investigación. Es una postura en la cual se resignifica la relación entre quien investiga y los sujetos con quienes se trabaja,[20] reconoce el valor de la interactividad de estos dos actores de la investigación en una actuación de díada.[21] Así permite alejar la visión

[19] Norman Denzin e Yvonna Lincoln, *El* campo *de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. V. I., passim*.
[20] Norma Gutiérrez, "Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa", en *Revista de Educación*, pp. 18-20.
[21] Egon Guba e Yvonna Lincoln, "Paradigmas en competencia en la investigación educativa", en Catalina Denman y Jesús Haro, compiladores, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de la investigación*, p. 119.

pasiva de "sujetos de estudio", que todavía suele ser una actitud común en investigaciones sobre educación.

Dichos sujetos, quienes llegan a ser reconocidos como participantes de la investigación, dejan su lugar pasivo de entes observables en función de requerimientos externos, para ser reconocidos como participantes. La experiencia que los sujetos expresan en sus narraciones es valorada como un tema de interés para la comprensión, desde el punto de vista o situación de quienes vivieron dicha experiencia.[22]

La experiencia entonces adquiere un valor para la comprensión y desde ahí, abre posibilidades hacia la producción conjunta de conocimiento o coproducción de conocimiento entre investigadores y el resto de los participantes de un proyecto de investigación.

El tema de coproducción de conocimiento ha tomado relevancia en años recientes en el ámbito de la sociología[23] y de las ciencias ambientales.[24] Una propuesta como ésta cabe dentro de los trabajos de investigación sobre educación, si es que esta investigación se da la oportunidad de abrir espacios para el estudio de la subjetividad.

Jorge Larrosa y colaboradores tienen un trabajo sobre la presencia de la narrativa en educación de dimensiones valiosas en nuestro hacer en educación.[25] En el primer capítulo de esa obra, Michael Connelly y Jean Clandinin, nos señalan con claridad que la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo y también podría decirse, que es el estudio de cómo experienciamos nuestra vida en el mundo.[26]

[22] De acuerdo con la postura de los enfoques cualitativos de investigación que se mencionaron arriba *vid.* Steve Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, pp. 99, 100, 106-109.

[23] Leonardo Bialakowoski *et al.*, "Homo faber: esculpiendo hombres. La coproducción investigativa en la interioridad de una práctica", en *Convergencia,* pp. 184-185.

[24] Lindsay Campbell, Erika Sevedsen y Lara Roman, "Knowledge co-producction and the research – practice interface: embedded case studies from urban forestry", en *Enviromental Management*, pp. 1262-1280.

[25] Jorge Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, *passim*.

[26] Michael Connelly y Jean Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Jorge Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-59.

La experiencia personal es un referente para acceder a la subjetividad, mediante la expresión narrativa. Ya no es solamente la práctica que observamos, sino también la práctica en la experiencia y las experiencias sobre las que los sujetos elaboramos nuestros relatos y narrativas.

Son experiencias en situación, no generalizables sino arraigadas en tiempos y espacios específicos que también se expresan en el tejido narrativo. Así, las experiencias se afirman sin linealidades. Se trata de tejidos complejos de experiencias por los que asoma la subjetividad. Para Remei Arnaus la narración conecta de manera directa con la experiencia, tanto del investigador como de los otros participantes, quienes entran en diálogo y, por tanto, en una relación de intersubjetividad.[27] En el próximo apartado me detengo más en el tema del ejercicio dialógico en el trabajo de investigación narrativa.

La construcción de la narrativa propia

Iniciemos por revisar el carácter reflexivo de la investigación narrativa, en tanto nos permite explorar nuestro hacer y co-construcción dentro de la investigación, en relación con las formas de caminar, las acciones, las formas de pensar y repensar el proyecto, los procesos generados y las herramientas utilizadas, entre muchos otros componentes del ejercicio de investigación en educación.

Cierto es que el análisis al que hago referencia deriva de trabajos que han sido elaborados en lo que se reconoce como *trabajo de campo,* respecto de poblaciones y sujetos que logran tener un estatus más activo que el de simples elementos de observación, pero también es posible incorporar este ejercicio reflexivo en otro tipo de investigación cuyos intereses estén más enfocados en los trabajos docu-

[27] Remei Arnaus, "Voces que cuentan y voces que interpretan. Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica", en Jorge Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.*

mentales. Esto porque se trata de una autorreflexión sobre las formas de proceder.

De manera que no dejemos de lado, en el análisis de las siguientes líneas, la posibilidad que también tenemos de reflexionar sobre nuestras experiencias y las de otros autores en el contenido de sus obras o de referencia, no directa, sobre experiencias de sujetos relatadas en documentos. El diálogo personal con estos materiales es una oportunidad que evita dejar al investigador en la exterioridad de los discursos, como ya lo mencioné, fuera de la organización del conocimiento con el que se trabaja y que se produce.[28]

Antes de continuar conviene recapitular algunas ideas anteriormente expuestas.

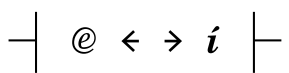
Si hemos de reconocer la diversidad de la vida y las relaciones humanas dentro de ella, tendremos que recuperar formas de indagación y metodologías que nos permitan acercarnos a esta diversidad.

La narrativa como una forma de organizar el pensamiento, la experiencia y el conocimiento nos abre la posibilidad de una investigación que atienda la subjetividad, en tanto que en las narraciones se expresan los vínculos entre humanos con la sociedad y la naturaleza a partir de deseos, creencias, intenciones, conocimientos y compromisos, a decir de Jerome Bruner.[29]

De esta manera es que logramos reconocer el entramado de la diversidad, pero todavía podemos hacernos una pregunta previa ¿cómo logramos acceder a dicho entramado?

La respuesta descansa en la forma diádica o mejor aún, en la forma dialógica de relación entre quienes asumen la tarea de investigar y quienes habrán de participar en ella a solicitud de dicho investigador. Una relación que permita el reconocimiento a la coproducción de conocimientos, bajo el entendido de la inexistencia de jerarquías o estructuras de organización prescritas.

[28] Un ejemplo de ello lo podemos tener en el ejercicio narrativo de Guadalupe Pérez (2020) sobre la manera de construir un proyecto de investigación.
[29] Jerome, Bruner, *op. cit.*, pp. 59-62, 149-168.



El diálogo se produce en una interacción voluntaria de intercambio. Pretende el consenso, requiere de empatía y de habilidades de comunicación, entre las cuales es frecuente la necesidad de acciones de traducción de lenguajes. El formato de su ejecución depende de los contextos y situaciones de realización. Sin embargo, cuando referimos o reconocemos la acción de participantes no académicos en proyectos de investigación, el diálogo se basa en los conocimientos, las experiencias y las habilidades de quienes tienen este tipo de ejercicio. Aquellos que ya no sólo son vistos como sujetos a quienes extraer información o sobre quienes realizar interpretaciones, sino aquellos con quienes establecemos un diálogo y recuperamos una narración sobre el tema que estudiamos. Otro elemento importante es la presencia de la confianza, la cual también se vincula a la calidad de los encuentros que se realicen, en relación con la apertura de interés sensible sobre la escucha del otro.

Un destacado rasgo de la interacción dialógica en educación refiere a sus posibilidades de asociación con el aprendizaje. Una forma de aprendizaje que se desprende de intercambios sensibles y de confianza en las que quedan fuera las relaciones de poder.[30] Además, el aprendizaje en cuestión es mutuo o multilateral entre quienes tienen una participación activa en la investigación en la cual se involucran. Se trata de un aprendizaje dinámico con muchas direcciones, por lo que para Rossana Podestá consistiría en un interaprendizaje.[31]

En este tipo de intercambio dialógico es que podemos ubicar acciones que conlleven la coproducción de conocimiento, tanto en procesos como en productos. Una coproducción que promueve la participación, la colaboración y el intercambio favorece o se apoya en el acompañamiento y la generación de compromisos mutuos. En estas formas de relación descansan las posibilidades de entendimiento y com-

[30] Sandra Racionero y Rosa Valls, "Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning", en Joe Kincheloe y Raymond A. Horn, Jr., eds., *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, pp. 552 y 553.
[31] Rossana Podestá, *Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales*, pp. 212-215.

prensión, no sólo de quien investiga sino de aquellos otros que participan de la investigación y colaboran en ella.

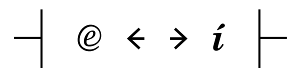
De manera que las narrativas son ventanas a las subjetividades de quienes entran en diálogo; tanto a los deseos, creencias, conocimientos, sentidos y significados, como a las experiencias de vida que se ponen en juego en estos diálogos.

En el contexto de una investigación, las formas de aprender y de producir conocimiento de manera conjunta se reflejan en los acuerdos, las nuevas significaciones o elaboraciones de sentido compartidas. De manera que quien sea responsable de la investigación puede asumir una tarea más respecto del grupo, equipo o red de investigación. Está en posibilidades de realizar una narrativa para ubicar momentos de inflexión, de aprendizaje o de redefinición del proyecto y redirección de trayectos y procesos. Todo un ejercicio reflexivo para llevar a cabo respecto de la narrativa del hacer del propio investigador, el cual le permitirá mejorar el actuar personal.

Una guía para el trabajo con narrativas

Con las siguientes líneas pretendo señalar algunas pautas muy generales de apoyo en el trabajo de investigación narrativa y mencionar puntos que pueden ser referencia para el posterior análisis.

1. Emprender un trabajo con recuperación de narrativas requiere, de inicio, realizar un encuentro con sensibilidad suficiente para establecer los primeros contactos con quienes solíamos reconocer como sujetos de la investigación.
2. Cualquier posibilidad de lograr alguna narrativa depende de iniciar un diálogo.
3. El diálogo es voluntario y permite el intercambio.
4. En las tramas de las narraciones nos encontramos con vínculos de distinto tipo, como los humanos y los que entablamos con ambientes sociales y naturales.



5. Los contenidos de una narración suelen referir secuencias que nos permiten entrar en una trama. Si bien es cierto que las secuencias pueden no expresarse de manera lineal.
6. Las narrativas refieren acontecimientos ligados a las secuencias.
7. Las narraciones son ideas entrelazadas sobre aspectos objetivos y subjetivos.
8. Las narraciones se logran con base en experiencias en vínculo con deseos, creencias, afectos, motivaciones, logros y demás aspectos de la subjetividad.
9. Una narración supone un ejercicio de intersubjetividad. No sólo es la escucha pasiva y el registro de la misma. Es una escucha activa que pone en juego los significados y sentidos de los participantes.
10. La narración nos puede permitir el aprendizaje tanto como la coproducción de conocimiento.
11. Las narraciones también son ricos sustratos que nos permiten identificar y rastrear los vínculos humanos, intelectuales y afectivos en los que se apoya la experiencia humana.

Esta última característica nos da la pauta para sostener que la investigación narrativa es una expresión y una forma de atender la complejidad de la trama de la vida.

A manera de cierre

Con lo que arriba expresé sobre la investigación narrativa, pretendí destacar de ella la posibilidad de trabajo con la diversidad cultural y educativa de las actuales sociedades y otras formas de organización colectiva.

Otro punto que considero relevante a desprender del ensayo aquí expuesto se relaciona con la consideración de la narrativa como una forma de organizar el conocimiento y el propio pensamiento de nuestra acción en el mundo. Por lo tanto, resulta relevante señalar que quien investiga sobre la narración, también queda expuesto a una reconfigu-

ración o reorganización del conocimiento que detenta. Quizá esta condición es la que permite sostener la posibilidad de construcción de una narrativa propia en investigación educativa, que no se quede en el reporte de resultados y procedimientos realizados, sino que dé la oportunidad para el acercamiento a la diversidad y a la complejidad inherente en el campo educativo.

Bibliografía



ARNAUS, Remei, "Voces que cuentan y voces que interpretan. Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica", en Jorge Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, pp.11-59.

BERTAUX, Daniel, *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, España, Ediciones Bellaterra, 2005.

BIALAKOWOSKI, Leonardo *et al.*, "Homo faber: esculpiendo hombres. La coproducción investigativa en la interioridad de una práctica", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol.16, núm. 51, 2009, pp. 183-212.

BLANCO, Mercedes, "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos", en *Argumentos*, vol. 24, núm. 67, 2011, pp. 35-156.

BOLÍVAR, Antonio, "*¿De nobis ipsis siemus*? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad en ciencia y cambio en educación*, vol. 4, núm. 1, 2002, pp. 1-26.

BOLÍVAR, Antonio, Jesús Domingo, y Manuel Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001.

BRUNER, Jerome, *La educación. Puerta de la cultura*, Madrid, Editorial Machado, 2013.

CAMPBELL, Lindsay, Erika Sevedsen y Lara Roman, "Knowledge co-production and the research – practice interface: embedded case studies from urban forestry", en *Enviromental Management*, vol. 57, 2016, pp. 1262-1280.

CARRILLO, Cesar, *Pluriverso: Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, UNAM, 2006.

CONNELLY, Michael y Jean Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Jorge Larrosa *et al*., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, pp.11-59.

CONNELLY, Michael y Clandinin, Jean. (1998). "Stories to live by: Narrative understandings of school reform", en *Curriculum inquiry*, vol. 28, núm. 2, 1998, pp. 149-163.

DE CERTAU, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2008.

DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. V. I.*, Barcelona, Gedisa, 2012.

ECO, Umberto, *Cómo se hace una tesis*, Gedisa, Barcelona, 1988.

FREINET, Celestin, *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*, México, Editorial Siglo XXI, 1973.

GUBA, Egon e Yvonna Licoln (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación educativa", en Catalina Denman y Jesús Haro, comps., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de la investigación*, Hermosillo, El Colegio de Sonora, 2002, pp. 113-145.

GUTIÉRREZ, Norma y Socorro Oropeza, *Investigación narrativa en educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural*. México, CRIM, UNAM, 2020.

GUTIÉRREZ, Norma y Socorro Oropeza, "Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa", en *Revista de Educación*, vol. 2, no 2, 2011, pp. 13-38.

HERNÁNDEZ, Javier y Sebastián Salgado, *El racionalismo de descartes. La preocupación por el método*, Argentina, Duederías-Cuadernos de Filosofía, 2010.

KNORR-Cetina, Karin, *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter contextual y constructivista de la ciencia*. Argentina, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

LARROSA, Jorge *et al*., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

LATOUR, Bruno, *Investigación sobre los modos de existencia*, Buenos Aires, Paidós, 2013.

MORÍN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1996.

NAJMANOVICH, Denise, *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*, Argentina, Editorial Biblos, 2008.

NAJMANOVICH, Denise, *El mito de la objetividad*, Argentina, Editorial Biblos, 2016.

OSSA, Jorge y Zayda Sierra, "Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo", en *Uni/pluriversidad*, vol. 1, núm. 3, 2001, pp. 57-60.

PÉREZ, Guadalupe, "Investigación sobre jóvenes y género. Narrativa sobre habitar un domicilio", en Norma Gutiérrez y Socorro Oropeza, *Investigación narrativa en educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural*, México, CRIM, UNAM, 2020, pp. 109-125.

PODESTÁ, Rossana, "Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países Interculturales", en *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 2009, núm. 2, pp. 201-2017.

PORTA, Luis, Jonathan Aguirre y Sonia Bazán, "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales", en *Diálogos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 30, 2017, pp. 15-36.

RACIONERO, Sandra y Rosa Valls, "Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning", en Joe Kincheloe y Raymond A. Horn, Jr., eds., *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, vols. 1-4, 2007, pp. 548-557.

TAYLOR, Steve y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1984.

Tercera sección

Aproximaciones prácticas: del problema a la acción

V
¿Cómo abordar un tema para titularse? La importancia de conocer el argumento central para iniciar y consolidar la escritura

@

Iris Jiménez
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

En la universidad existen distintas maneras de leer y escribir que responden a las diferencias entre campos diversos del conocimiento, así como a la enseñanza de las mismas. Carlino se refiere a estos procesos con la expresión alfabetización académica, a la cual define como el "proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas".[1] Este proceso incluye el esfuerzo de los profesores, con el apoyo de las instituciones, para incluir a los estudiantes en las prácticas letradas; lo que incluiría aprender a "exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia".[2]

[1] Paula Carlino, "Alfabetización Académica diez años después", p. 370.
[2] *Idem.*

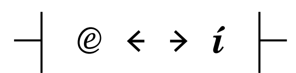
La enseñanza de estas habilidades y prácticas de escritura "está siempre asociada al desarrollo de habilidades argumentativas, pues se da por hecho que la escritura académica es, en esencia, un ejercicio intelectual por medio del cual se justifican, cuestionan o validan ideas".[3]

Aprender a elaborar un escrito persuasivo, como lo es el argumentativo, es de suma importancia para los estudiantes universitarios, pues constituye la vía para integrarse a una comunidad académica y profesional determinada. El manejo de las habilidades argumentativas de la disciplina en la que se forman les permitirá ocupar espacios para interactuar, interpelar y discutir con miembros de su comunidad de manera autónoma y responsable, y desarrollar habilidades para la expresión de una visión crítica de la realidad. Sin embargo, ello requerirá la conformación de lo que Castro y Sánchez llaman una identidad y voz propias en el estudiante:

> asumirse como escritor académico es, quizá, el reto más difícil al que tendrá que enfrentarse todo estudiante universitario, pues esta acción no solo supone presentarse ante una audiencia especializada como escritor del texto, sino también construir una identidad como autor que domina los contenidos disciplinares, que defiende y discute posturas y guía a su lector en la construcción y la reconstrucción de conocimientos.[4]

El tránsito por la universidad, por lo tanto, está lleno de retos para los estudiantes. La mayoría de las tareas a realizar tienen mucho que ver con la lectura y la escritura, en tanto procesos que fomentan el aprendizaje y la conformación del pensamiento. Es común que los profesores soliciten tareas de escritura que tengan que ver con la argumentación en la presentación y reconstrucción de conocimientos. Quizás supongan que los estudiantes poseen las habilidades

[3] María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo, "Capítulo IV. La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos", en *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*, p. 140.
[4] *Ibid.*, p. 144.



necesarias para construir un texto académico y argumentativo. Sin embargo, es muy frecuente que los estudiantes hayan tenido pocas oportunidades "para aprender a escribir y argumentar con voz propia".[5]

Siguiendo a Hernández, en la escritura académica "no se trata de exponer un tema, sino de proponer y argumentar una idea o tesis".[6] Si trabajamos desde el principio esta postura con los estudiantes, tenemos mayores posibilidades de que ellos mismos tengan claros los pasos a seguir en la construcción de un texto para su titulación.

Partiendo de la importancia que tiene la elaboración de un trabajo escrito final en la formación de los estudiantes universitarios y tomando en cuenta la importancia que tiene la argumentación en el desarrollo de este tipo de documentos, revisaremos en este capítulo algunas propuestas acerca de la estructura argumentativa, lo que contribuirá a que tanto profesores como estudiantes, aclaremos ideas en torno de la construcción de argumentos y su vínculo con los textos escolares y académicos. Comenzamos describiendo las implicaciones que conlleva escribir un texto persuasivo con finalidad de titulación, buscando mostrar lo que significa escribir un texto de este tipo. Mencionamos en este apartado la relación de los escritos para titulación con el género argumentativo. Se incluye posteriormente un apartado en torno de la importancia de conocer el argumento central y se describen dos modelos que pueden constituir una guía al respecto: el de Toulmin y el de Booth, Colomb y Williams. Enseguida se proponen algunos recursos útiles para la formulación de argumentos, para continuar con algunas recomendaciones prácticas para la búsqueda de ideas y argumentos centrales en la elaboración de trabajos para titulación. De esta manera se pretende argumentar que, aunque no existe una receta ni para escribir ni para construir un argumento, existen varias opciones que

[5] *Ibid.*, p. 137.
[6] Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad Académica*, p. 113.

pueden ayudar a esbozar, marcar, precisar y aclarar el camino por el cual iniciar un trabajo (o proyecto) de titulación.

¿Qué significa hacer un trabajo escrito para titulación? Implicaciones de escribir un texto persuasivo con fines de titulación

Durante mucho tiempo la escritura y defensa pública de una tesis fue la forma tradicional de titulación en la universidad. Con el tiempo y debido en parte a los bajos índices de titulación, se aprobaron en la UNAM diversas modalidades: tesina e informe académico, por promedio y ampliación de estudios, entre otras. De ahí que muchas de las fuentes de consulta al respecto hablen con mayor frecuencia de la redacción de una tesis, de cómo hacer una tesis o de las dificultades de hacer una tesis. Aunque en este capítulo se retoma en ocasiones la mención directa a la tesis por su frecuencia de aparición en la literatura, en realidad se refiere a la redacción de un trabajo con fines de titulación, ya sea tesis, tesina o informe. Estos textos dan cuenta de lo que para Stincer y Blum representa la tesis de grado: "el trabajo que garantiza que los egresados cuentan con los conocimientos y las competencias para ejercer la profesión e investigar".[7]

El trabajo de titulación es generalmente interpretado como una evidencia de las habilidades, conocimientos y competencias que los egresados han adquirido a lo largo de la carrera, para ejercer su profesión. Culminar la escritura de un trabajo de titulación significa comenzar a recorrer el camino para iniciarse en la investigación, conocer el ambiente al que se pretende ingresar, el gremio y sus normas. La escritura no es una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, tiene que ver con un proceso que implica cambios en distintos niveles para los estudiantes. No se trata de un proceso neutral, está marcado por el contexto y

[7] Dení Stincer Gómez y Bertha Blum Grynberg, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", p. 10.

las circunstancias en las que se desarrolla. De acuerdo con Carlino "Hacer una tesis es usualmente el camino para iniciarse en la cultura de la investigación, cuyas prácticas y valores centrales suelen aguardar a los recién llegados de forma implícita".[8]

La elaboración de un trabajo de titulación implica para muchos estudiantes el tránsito de la universidad a una comunidad profesional con demandas nuevas. Podemos conceptualizar este proceso por medio de la noción de *afiliación* de Coulon, de acuerdo con la cual la pertenencia a una nueva institución no equivale sólo a adherirse a las normas y valores de dicha cultura o grupo; se trata de "una tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad".[9] En este sentido, la elaboración y culminación de este tipo de trabajo podría formar parte del proceso de *afiliación* de un estudiante universitario a la comunidad profesional.

La escritura con finalidades de titulación implica que los estudiantes trabajen sobre un texto que no dará frutos de manera inmediata; se trata de un trabajo en el que deberán esforzarse "sin ver resultados por mucho tiempo".[10] El proceso de su elaboración puede caracterizarse como un pasaje entre la hetero y la autorregulación, un proceso de adentramiento en una cultura nueva, en la cultura de una determinada comunidad disciplinar.[11] De igual manera, significa los primeros pasos de muchos estudiantes en el desarrollo de la argumentación, lo que conlleva una serie de cambios, aprendizajes y adaptaciones de su parte. "Los tesistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores".[12]

[8] Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", p. 7.
[9] Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, p. 172.
[10] Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", p. 1.
[11] Paula Carlino, "¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", p. 418.
[12] Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", p. 1.

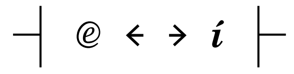
De acuerdo con Pinochet la ciencia busca explicaciones acerca de cómo o porqué ocurre un fenómeno determinado; estas explicaciones son construidas, evaluadas y comunicadas por medio de (o con ayuda de) la argumentación.[13] Este criterio se cumple en las comunidades profesionales a las cuales los estudiantes aspiran a pertenecer. Siguiendo a Hernández, uno de los problemas clave que los estudiantes universitarios enfrentan y deben superar es la típica idea de "exponer el tema";[14] pues en la escritura académica se trata más de "*proponer y argumentar una idea o tesis*"[15] que de sólo exponer ideas.

Cabe recordar que una tesis de grado es un texto de naturaleza argumentativa que, de acuerdo con Stincer y Blum, consta de cuatro partes sustanciales: "1) el planteamiento del problema que concluye con la pregunta de investigación y el supuesto o hipótesis, 2) el marco teórico, 3) el método, 4) los resultados, la discusión y las conclusiones. Cuando el estudiante tiene sus representaciones organizadas puede comenzar la escritura de cada parte".[16]

De acuerdo con los mismos autores, el proceso de refinamiento de una hipótesis o inferencia (podríamos decir conclusión o afirmación entrando en materia de argumentación) es sumamente importante para delimitar las tres partes más importantes de una tesis: contribuye a la identificación de los contenidos del marco teórico, al diseño del método y a la interpretación de los resultados.

Hernández propone como necesarias tres dimensiones en la producción e interpretación de un texto: la lingüística, la textual y la retórico-argumentativa. Estas tres dimensiones se encuentran presentes en los documentos de titulación. En la dimensión lingüística se incluyen los aspectos de la correcta expresión escrita de la lengua. En la textual tenemos el reto de observar de qué tipo de texto se

[13] Jorge Pinochet, "El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada", p. 309.
[14] Gregorio Hernández Zamora, *op. cit.*, p. 113.
[15] *Idem.*
[16] Dení Stincer Gómez y Bertha Blum Grynberg, *op. cit.*, p. 14.



trata, en relación con los distintos géneros discursivos y poner atención en los elementos que este requiere. Recordemos que los documentos de titulación suelen encontrarse con mayor frecuencia dentro del género argumentativo, en el que lo más importante no es el tema o problema en sí, sino la idea central propuesta. Finalmente está la dimensión retórico-argumentativa que tiene que ver con la capacidad de un discurso para llamar la atención, ser leído o escuchado y tomado en serio. En los siguientes apartados abordaremos con mayor especificidad la dimensión argumentativa a través de la exploración de dos modelos de construcción de argumentos.

La importancia de tener claro el argumento en un trabajo de titulación

Siguiendo a Booth, Colomb y Williams, si se comprende cómo se debe construir la argumentación, es posible planear un primer borrador más eficazmente y "poner a prueba sus descubrimientos de una manera más fiable".[17] Una vez que se tiene la claridad del argumento que se quiere plasmar en el trabajo de titulación, se puede realizar con los estudiantes que han iniciado dicho proceso, una serie de estrategias que permitan ir avanzando en el proceso de escritura. Ello dependerá en gran medida, como ya lo hemos hecho notar, del director o directora del trabajo de titulación y de la institución académica de formación; pero especialmente importante será que los egresados tengan claridad en la afirmación central que se pretenden proponer. Si aún no la tienen clara, será labor del asesor apoyar al estudiante en su búsqueda.

El argumento es entendido generalmente como una afirmación que se elabora con base en algunos datos o información que se ha recogido anteriormente, y que tiene la labor de convencer a otros de que es un razonamiento via-

[17] Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, *Cómo convertirse en un hábil investigador,* p. 116.

ble. La afirmación de un argumento abre el camino a la discusión y a la negación, al convencimiento y a la refutación: "argumentar para sustentar una afirmación significa dar una justificación de lo que se afirma".[18]

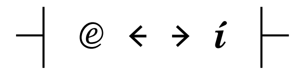
Cuando leemos, también es conveniente reconocer lo más pronto posible el argumento central del texto, ello contribuirá a la mejor comprensión del contenido; aunque no sea siempre de manera inmediata ni completa, pues "no siempre –más bien casi nunca– el argumento que contiene un texto está formulado de modo explícito".[19] Por otro lado, cuando se quiere analizar una afirmación, se trata de buscar y entender inicialmente cuál es esa afirmación y reconocer cuáles son las razones sobre las que se sustenta.

La afirmación o planteamiento central de un texto constituye la "sustancia" del mismo. En él se puede resumir lo que el autor sostiene en el escrito. Una de las maneras más sencillas de reconocer el objetivo central de un texto es imaginar que el autor trata de convencernos de algo y preguntarnos de qué: "la proposición que responde mejor a la pregunta es la proposición más importante del texto o proposición principal".[20]

Debemos reconocer, sin embargo, que en los textos no suele encontrarse un sólo argumento; seguramente habrá uno principal y varios subordinados, pero reconociendo el central y algunos de los subordinados podemos trabajar sobre el planteamiento central de un texto. Las proposiciones subordinadas conforman las premisas o razones que sostienen el planteamiento principal. "Un argumento es un conjunto de proposiciones de las cuales una está inferida por las otras".[21] Podemos llamar conclusión, aserción o afirmación (de acuerdo con los modelos de argumentación que veremos en este capítulo) a la proposición inferida.

En un texto argumentativo, de acuerdo con Hernández "el comentario es en sí la argumentación, esto es, la defen-

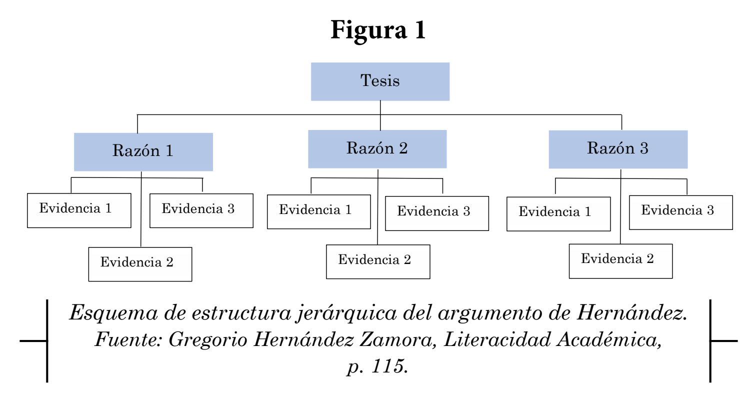
[18] Andrea Iacona, *La argumentación*, p. 14.
[19] *Ibid.*, p. 57.
[20] *Ibid.*, p. 50.
[21] *Ibid.*, p. 56.



sa que el autor hace de su tesis o postura; defensa que suele incluir razones y evidencias que apoyan la tesis".[22]

Una estructura por medio de la cual se pueden ir construyendo o reconociendo los argumentos en los textos se puede observar en el siguiente esquema, de acuerdo con el cual, el supuesto o afirmación central (expresado en el esquema como tesis) está sustentado o explicado por una o más razones, cada una de las cuales se apoya en una o varias evidencias: "todo texto argumentativo está dirigido por una tesis apoyada por razones o argumentos y por evidencias o pruebas".[23]

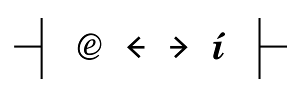
Figura 1



Esquema de estructura jerárquica del argumento de Hernández. Fuente: Gregorio Hernández Zamora, Literacidad Académica, p. 115.

Siguiendo a Hernández, en la escritura académica no se trata sólo de exponer o describir un tema, se trata más de proponer una idea, argumentar una tesis, defender una idea, proponer una explicación distinta a un problema, hacer una propuesta para cambiar algo. Dicha propuesta y defensa debe hacerse con base en razones y evidencias, no fundados en suposiciones y prejuicios. De acuerdo con el esquema se plantea la idea a defender, que sería una oración declarativa, y se muestran las pruebas (evidencias) así como los argumentos (razonamientos) necesarios para defenderla. Las pruebas pueden incluir: "1) datos estadísticos oficiales, 2) anécdotas o testimonios personales, 3) datos

[22] Gregorio Hernández Zamora, *op. cit.*, p. 76.
[23] *Ibid.*, p. 115.



recogidos mediante entrevistas, encuestas, experimentos u otros métodos de investigación".[24] Los argumentos, por su parte, deben incluir: "1) razonamientos lógicos, 2) conceptos o ideas teóricas, tomados del material bibliográfico relevante, según el tema y la disciplina de estudio".[25]

Las evidencias pueden ser teóricas o empíricas. Las afirmaciones que se planteen en un argumento deben estar sostenidas por datos confiables y relevantes. De acuerdo con Tolchinsky, los datos pueden provenir "de la propia investigación, de otras investigaciones o de una reflexión teórica basada en fuentes de primera mano".[26]

Según Pinochet en su estudio sobre la argumentación en clases de ciencias, un argumento se refiere a "los discursos que un estudiante o un grupo de estudiantes producen cuando deben articular o justificar sus conclusiones o explicaciones, mientras que la argumentación alude al proceso de elaboración de esos discursos".[27]

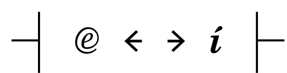
A continuación, describiremos dos modelos que pueden resultar útiles para identificar o plantear argumentos.

Modelo de Toulmin

Uno de los modelos más utilizados en la elaboración y revisión de un argumento es el propuesto por Sthephen Toulmin en 1958.[28] Uno de sus aspectos más interesantes, de acuerdo con Pinochet, es que ofrece un potente enfoque para estudiar lo que denominó argumentos sustantivos, es decir, "aquellos que deben ser examinados atendiendo a su contenido".[29]

Stincer y Blum afirman que Toulmin condensó los componentes básicos de un buen argumento (componentes de

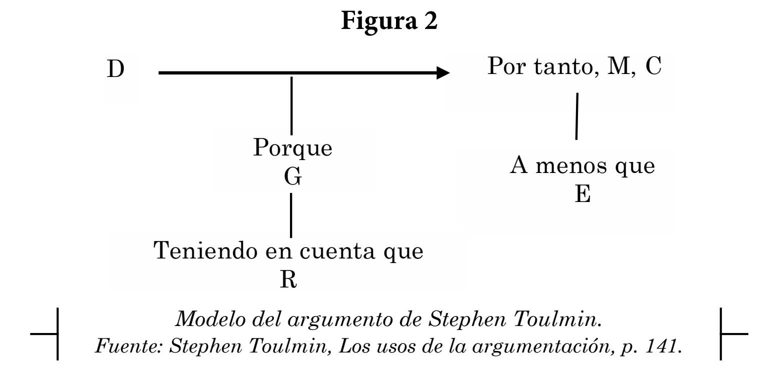
[24] *Ibid.*, p. 114.
[25] *Idem.*
[26] Liliana Tolchinsky, "4. Estructura del argumento", p. 37.
[27] Jorge Pinochet, *op. cit.*, p. 310.
[28] La versión original de *Los usos de la argumentación*, de Sthephen Toulmin fue publicada en 1958, no obstante, la versión consultada en la elaboración de este capítulo fue publicada en 2007.
[29] Jorge Pinochet, *op. cit.*, p. 311.



orden lógico, social, pragmático y persuasivo). Dichos componentes están conformados por: hipótesis, evidencias, justificaciones, respaldos o fundamentos y refutadores (estos últimos dan lugar a los calificadores modales).

De acuerdo con este modelo, la estructura de un argumento se puede resumir de la siguiente manera: se tiene una afirmación o conclusión, que ha partido de algunos datos que poseemos. Entre los datos y la conclusión se encuentran las garantías que son enunciados teóricos que sustentan la relación válida entre los datos y la afirmación central. Sin embargo, para hacer más sólida la afirmación, se construye el respaldo, que funciona como sostén de la garantía; y los limitantes, que serán las condiciones en las que la conclusión afirmada pudiera no ser válida o absoluta. La estructura se representa en la siguiente figura.

Figura 2

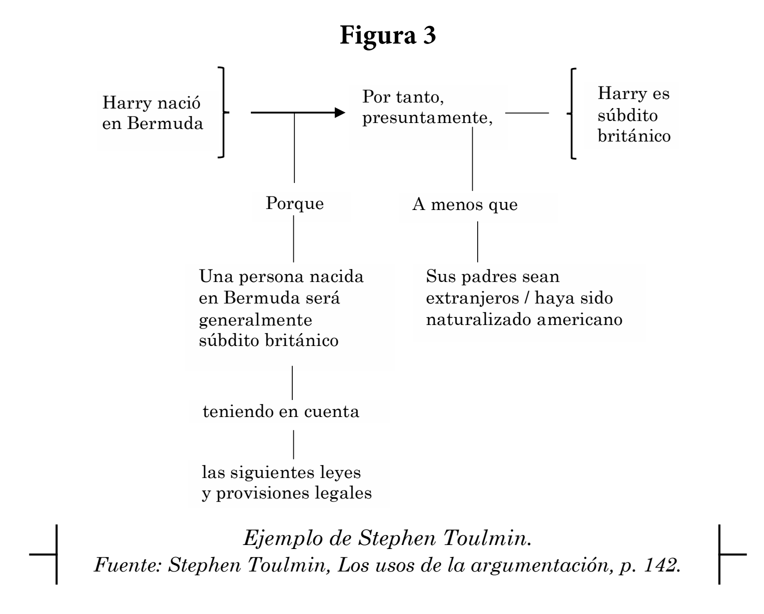


Modelo del argumento de Stephen Toulmin.
Fuente: Stephen Toulmin, Los usos de la argumentación, p. 141.

De acuerdo con este modelo, las garantías (G) permiten justificar el paso de los datos (D) a la conclusión (C), mostrando que es adecuado y legítimo. Incorpora el grado de certeza por medio del calificador modal o modalizador (M) e introduce condiciones de refutación (E) que marcan las restricciones que se aplican a la conclusión, es decir, las condiciones bajo las cuales la conclusión no sería válida. Por su parte, el sustento o respaldo (R) se refiere a las circunstancias generales bajo las que las garantías son apoyadas.

Es posible que dicha estructura quede más clara retomando un ejemplo del mismo Toulmin, respecto de la afirmación sobre los ciudadanos de Bermuda que pueden ser considerados británicos.

Figura 3



Ejemplo de Stephen Toulmin.
Fuente: Stephen Toulmin, Los usos de la argumentación, p. 142.

En el ejemplo anterior el dato (D) está constituido por el nacimiento de Harry en Bermuda y la conclusión (C) es que Harry es un súbdito británico. El autor utiliza un calificador o modalizador (M) que es "por tanto, presuntamente," para introducir la conclusión. La garantía (G) que es el sustento de la conclusión consiste en que "Una persona nacida en Bermuda será generalmente súbdito británico". El respaldo (R) sobre el que se sustenta la garantía lo constituyen las leyes y provisiones legales relativas a la nacionalidad de las colonias británicas. Finalmente, las condiciones de refutación (E) están conformadas por la posibilidad de que los padres de Harry sean extranjeros, o que él mismo haya sido naturalizado americano.

Toulmin advierte que una de las diferencias entre las garantías y el respaldo es que las primeras son enunciados

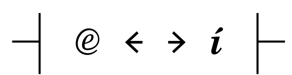
hipotéticos que funcionan como puente, mientras los segundos son enunciados categóricos sobre hechos, al igual que los datos que se usan para apoyar directamente las conclusiones.

Stincer y Blum, por su parte, resumen la estructura del modelo de Toulmin partiendo de un conjunto de hechos, evidencias y datos (*data*), a partir de los cuales la mente realiza una inferencia (*claim*). A esta inferencia también se le conoce como hipótesis o supuesto. "Esa inferencia es una construcción mental de "algo" que revelan los datos. Puede concebirse como una abstracción de cualidades intrínsecas a ellos, de relaciones implícitas, ocultas o difíciles de percibir, de manera que debemos comprometernos a probarlas".[30] Posteriormente es necesario justificar dicha inferencia (garantías). En esta parte final entra la importancia de los respaldos (*backing*) y los refutadores (*rebutals*); los primeros como los enunciados que apoyan nuestra afirmación y los segundos como los que la refutan, de los que surgen después los calificadores modales.

El modelo de Toulmin, en palabras de Tolchinsky, funciona de la siguiente manera: "a partir de una evidencia (datos) se formula una aserción (proposición). Una garantía conecta los datos con la aserción y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo".[31] Esta autora destaca como los elementos centrales del modelo: Alegación (aserción, tesis, causa, alegación, conclusión), Datos (evidencia), Modalidad, Respaldo (*backing*); pero reconoce cómo entran en juego la Garantía (*warrant*) para vincular los datos con otro tipo de evidencia. Solamente entendiendo las relaciones entre las partes componentes del argumento de Toulmin, logra verse la estructura general del argumento y pensar cómo puede construirse uno propio.

Pinochet explica el modelo de Toulmin, también conocido como TAP debido a sus siglas en inglés (*Toulmin's argument pattern*), de la siguiente manera. Se propone

[30] Dení Stincer Gómez y Bertha Blum Grynberg, *op. cit.*, p. 11.
[31] Liliana Tolchinsky, *op. cit.*, p. 37.

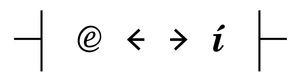


un argumento sustantivo "desde los datos (D) a la conclusión (C), donde D corresponde a la información, antecedentes o hechos de los cuales disponemos para dar fundamento a C".[32] Afirma que el método también incorpora la garantía (G), el sustento (S), el calificador modal (Q) y las condiciones de refutación (R). "Toulmin supone que un argumento propiamente dicho consiste en al menos tres componentes esenciales: D, C Y G".[33] Algunos ejemplos de calificadores modales podrían ser: siempre, probablemente, a veces, etcétera.

Aunque su creador, Toulmin, no lo enfocó específicamente a cuestiones educativas, sino más bien relacionadas con el derecho, el uso de este método en diversas disciplinas le ha valido una versatilidad que lo ha llevado a campos distintos, incluido el de la educación o el de la psicología. Stincer y Blum apuestan al modelo de Toulmin como un método heurístico que puede ofrecer a los estudiantes mecanismos o reglas que permitan solucionar problemas específicos de argumentación, escritura e incluso titulación. En su estudio dan cuenta de cómo se lograron avances en los niveles de titulación del posgrado en psicología a partir de la inclusión en el currículo de una clase acerca del modelo Toulmin. En dicha clase realizaron una serie de ejercicios en el grupo y lograron que los estudiantes concluyeran los créditos con un avance considerable en el trabajo de titulación, que fuera difícil de abandonar al finalizar los créditos. Por esta razón en muchos casos, los estudiantes continuaban hasta que lo concluían. En dicho curso, los compañeros jugaban el papel de filtro principal para la depuración lógica de las evidencias y las primeras hipótesis del proponente, que eran sometidas a un escrutinio grupal, promoviendo así la formulación de argumentos más sólidos.

Stincer y Blum encontraron que la realización de la primera inferencia demanda a los alumnos mucho esfuerzo y se les dificulta lograr la construcción gramatical "afirma-

[32] Jorge Pinochet, *op. cit.*, p. 311.
[33] *Idem.*



tiva, con sujeto, predicado y verbo" en la que establecen una relación causal. "Parece buena estrategia disminuir la angustia ante lo intuitivo y lo tosco de las construcciones iniciales, se brinda certeza de que "así se empieza" y luego se afinará todo".[34]

Dicha versatilidad no es privativa del modelo de Toulmin, pues existen otros modelos y marcos teóricos alternativos que permiten estudiar la argumentación en espacios educativos; tal es el caso del modelo de Schwarz *et al.* y del *Scheme for Presumptive Reasoning* de Walton;[35] sin embargo, modelos alternativos como los anteriores, han presentado un impacto menor, comparado con el de Toulmin.

Pinochet afirma que en el campo educativo algunos investigadores han propuesto adaptaciones al modelo de Toulmin, debido a que consideraron necesario modificarlo o enriquecerlo para que dé cuenta de manera más adecuada de los fenómenos ocurridos en el aula. Tal sería el caso de McNeill y Krajcik quienes propusieron un esquema que incorpora sólo tres elementos básicos: conclusión, evidencia y razón. En la adaptación de McNeill y Krajcik la conclusión corresponde a la respuesta a una pregunta; la evidencia son los datos e información que apoyan la conclusión; y la razón consiste en una justificación que muestra por qué la evidencia puede apoyar la conclusión. De esta manera, McNeill y Krajcik mantienen la estructura básica del modelo de Toulmin, pero simplifican y ajustan sus componentes, introduciendo la noción de razón para incluir las garantías y los sustentos.[36]

El modelo de Toulmin, aún con la influencia que ha desarrollado, presenta algunas limitaciones reconocidas por Pinochet, pues algunos investigadores han descubierto que en ocasiones resulta difícil, determinar y clasificar correctamente el dato, la conclusión, la garantía, el sustento y la refutación.[37] No obstante, una de sus principa-

[34] Dení Stincer Gómez y Bertha Blum Grynberg, *op. cit.*, p. 18.
[35] *Vid.* J. Pinochet, *op. cit.*, p. 310.
[36] *Ibid.*, p. 315.
[37] *Ibid.*, p. 316.

les fortalezas reside en su capacidad para evaluar la argumentación.[38]

De acuerdo con Nesbitt,[39] al utilizar el método Toulmin para elaborar un argumento o una crítica a uno, la pregunta final para realizar nuestra crítica partiría de saber si podemos confiar en la evidencia que ofrece el escritor. En la producción de los documentos para titulación podemos seguir preguntas como las siguientes: ¿la razón invoca un valor que la mayoría puede aceptar o creer?, ¿las evidencias sostienen las razones de los argumentos? Tomando en cuenta estas preguntas que serían útiles para probar un argumento, nos podemos apoyar para la construcción de los propios.

Modelo de Booth, Colomb y Williams

Otro modelo útil para entender la estructura del argumento es el propuesto por Booth, Colomb y Williams,[40] el cual no ha recibido tanta difusión como el de Toulmin, lo que puede entenderse quizás tomando en cuenta la diferencia temporal que existe entre ambos. Estos autores afirman que la argumentación, aunque generalmente es vista como una disputa, no es el sentido que se le debe dar en relación con la investigación. La argumentación es más una conversación reflexiva y amable con colegas, en la que se exploran ideas sobre cuestiones que todos consideran importantes, que incluirán a los lectores de los trabajos de titulación. Para estos autores el argumento es una afirmación en la cual el escritor debe considerar las posibles preguntas de sus lectores y adelantarse a ellas, proporcionando las evidencias que respaldan y hacen sólida dicha afirmación; y considerando la argumentación más como un diálogo y una conversación con los lectores que como una disputa. Para estos autores, el argumento tiene dos partes esenciales y

[38] *Ibid.*, p. 323.
[39] Laurel Nessbitt, El método Toulmin. La cámara de compensación de WAC.
[40] Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, *op. cit.*, p. 115.

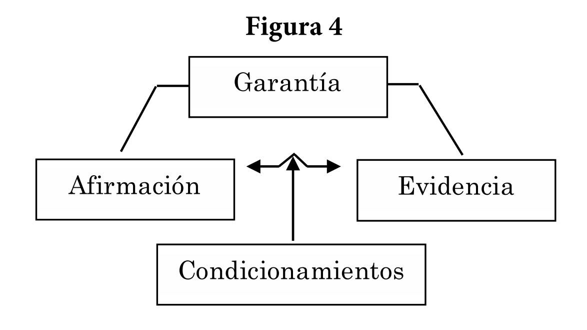
otras dos complementarias. Los dos elementos indispensables en todo argumento son la afirmación y la evidencia. Como elementos ampliadores están la justificación (o garantía) y los condicionamientos.

La afirmación es la enunciación y formulación de lo que el escritor quiere que sus lectores crean. La evidencia por su parte son los fundamentos o razones por las cuáles, estos lectores deberían creer su afirmación. La afirmación debe ser una construcción que sea discutible. Booth, Colomb y Williams reconocen que la afirmación debe ser específica y estar formulada en un lenguaje lo suficientemente detallado para reconocer los conceptos centrales.

Sin embargo, aunque lo central es la afirmación, los autores reconocen que la mayor parte del texto escrito se concentrará en la presentación de las evidencias. Reconocen como características centrales de éstas las siguientes: veracidad, se sugieren evidencias alejadas de los errores; precisión, procurar evidencias que sean certeras y específicas; suficiencia, sugieren ofrecer la mejor evidencia que se tenga, aun cuando debamos seguir considerando que siempre hay más evidencia y que en algunos casos se pueden encontrar contraejemplos; representatividad, es decir que los datos reflejen la diversidad del conjunto del cual fueron retomados; autoridad, que la evidencia retome aquello que las autoridades en la disciplina mencionan de manera más frecuente, procedimientos y registros; claridad; manifestarlas de manera clara, incluyendo explicaciones a las citas textuales y a las evidencias.

Además de los dos elementos centrales (afirmación y evidencia), los argumentos contienen otros dos elementos con los que se deben ampliar, las justificaciones (o garantías) y los condicionamientos. La estructura de los elementos que conforman un argumento de acuerdo con Booth, Colomb y Williams, se puede apreciar en el siguiente diagrama.

Figura 4

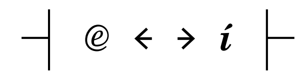


Modelo de Booth, Colomb y Williams.
Fuente: Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, Cómo convertirse en un hábil investigador, *p. 115.*

La justificación o garantía es el principio o supuesto general que vincula y encuadra la afirmación con la evidencia. La justificación no se encargará de mostrar si la evidencia es certera, sino si es pertinente para la afirmación, es decir, "si la afirmación puede inferirse de la evidencia".[41] Booth, Colomb y Williams advierten que los lectores suelen rechazar afirmaciones que se encuentren formuladas de manera pobre o que no presenten una evidencia fiable. Es preciso mencionar que será necesario retomar las justificaciones que la disciplina acepta como válidas dentro de la misma disciplina o de la comunidad de investigación y sugieren al escritor poner a prueba sus propias justificaciones.

Los condicionamientos son las situaciones limitantes de la certeza de las conclusiones. Éstos "estipulan las condiciones bajo las cuales la afirmación es válida".[42] También pueden ser útiles para hacer frente a las principales objeciones de sus lectores. Pueden ser de cuatro tipos: refutaciones, concesiones, condiciones limitantes y alcance limitante. En el primer tipo se trata de rebatir objeciones equivocadas a la evidencia o justificaciones utilizadas en nuestro texto. En el segundo se hacen concesiones a las ob-

[41] *Ibid.*, p. 113.
[42] *Ibid.*, p. 114.



jeciones que no podemos rebatir. En el tercero se estipulan las restricciones que condicionan la evidencia o limitan la justificación. Y en el cuarto se aclara el grado de certidumbre de la evidencia, de la justificación y de la afirmación.[43]

Una vez repasados algunos de los principales modelos para construir argumentos, veamos algunos recursos que pueden ser útiles para los mismos.

Recursos para la creación de argumentos

Para auxiliarnos en la elaboración de un argumento, Belcher sugiere la propuesta de Posusta de 1996.[44] De acuerdo con esta propuesta, se puede emplear la siguiente estructura para iniciar un argumento. Ella lo llama la tesis instantánea:

1. Aunque / no obstante ________________ (planteamiento general, opinión opuesta).
2. Sin embargo ______________ (la tesis, tu idea).
3. Debido a que ______________ (ejemplos, evidencias).

Se trata de un esquema para la redacción que permite guiar la construcción de las ideas siguiendo la estructura de las oraciones propuestas. Primero se plantea la construcción de una afirmación o planteamiento general ante el cual se construye la idea propia central. Finalmente se describen las evidencias sobre las que se sustenta dicha afirmación y se incluyen los ejemplos de la misma. Ideada originalmente para ayudar a escribir artículos académicos, esta estructura nos puede ser útil a los docentes para llevar al estudiante a encaminar la construcción de sus oraciones hacia la creación de argumentos propios.

[43] *Ibid.*, p. 158.
[44] Wendy Laura Belcher, *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas. Guía para publicar con éxito,* p. 131.

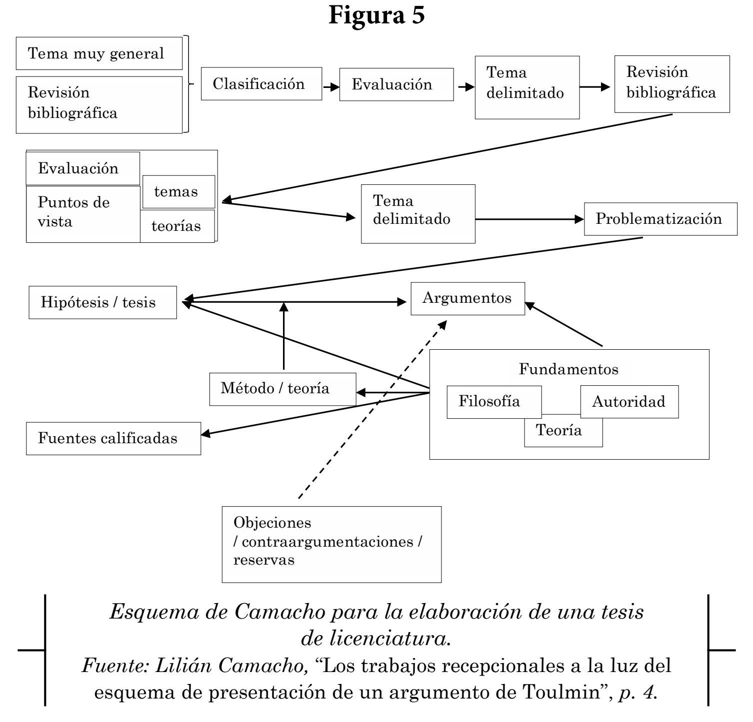
Camacho retoma el método de Toulmin y advierte que no ha sido considerado directamente para la elaboración de textos académico-escolares.[45] Plantea algunos esquemas para explicar los procesos que considera se desarrollan siguiendo dicho método de argumentación, de acuerdo con cada una de las modalidades de titulación. Lo que destaca en estos esquemas es el reconocimiento de la escritura como un proceso recursivo en el que el planteamiento y la revisión de bibliografía inicial, se ajustarán y trabajarán con el asesor en más de una ocasión, para aclarar los paradigmas disciplinares al estudiante y elaborar con él o ella, una planeación que llevará a una siguiente revisión de bibliografía y replanteamiento del tema.[46] Retomaremos, a manera de ejemplo, uno de los esquemas propuestos por Camacho para elaborar los argumentos en la modalidad de tesis.

Camacho propone, de acuerdo con los esquemas que plantea, que el estudiante debe conocer las fuentes de información más importantes sobre un tema para "después, con la orientación del asesor, clasificarlas, con el fin de conocer los distintos paradigmas epistémicos con los cuales se aborda; luego de lo anterior deberá evaluarlas en una primera instancia; es decir, juzgarlas de acuerdo con lo que se ha escrito".[47] De igual manera, afirma que el calificador o modalizador es el elemento que valida "todos y cada uno de los componentes del esquema de la argumentación".[48] Retomando a Booth, Colomb y Williams, es importante tomar en cuenta aquellas fuentes de consulta que constituyan una autoridad en el tema del que se trata, desde la disciplina misma.

Aunque en este capítulo solamente retomamos el esquema que propone Camacho para la elaboración de una tesis, la autora propone otros dos, uno para tesina y otro

[45] Lilian Camacho, "Los trabajos recepcionales a la luz del esquema de presentación de un argumento de Toulmin", p. 7.
[46] Cabe mencionar que la autora incluye la construcción de una hipótesis en dichos esquemas, lo que habría que considerar con sus especificaciones, para el caso de la tesina y el informe académico.
[47] Lilian Camacho, *op. cit.*, p. 4.
[48] *Idem.*

Figura 5



Esquema de Camacho para la elaboración de una tesis de licenciatura.
Fuente: Lilián Camacho, "Los trabajos recepcionales a la luz del esquema de presentación de un argumento de Toulmin", *p. 4.*

para informe académico. En el primer caso el esquema es muy similar al aquí presentado, sólo que la profundidad del trabajo radica en las etapas del mismo, las cuales pueden diferir en el resultado, pero puede corresponder cada una a la elaboración de un trabajo de titulación. En la primera etapa el sustentante realiza una revisión bibliográfica, lo que permitirá clasificar dichas fuentes de consulta. Una segunda revisión permitirá la evaluación de dicha bibliografía. Una tercera posibilitará una revisión, clasificación y evaluación de las fuentes con base en el capital académico adquirido por el estudiante y el criterio profesional del asesor o asesora. Una cuarta etapa puede estar dirigida a las conclusiones, exponer una problematización, plantear una tesis sobre el material y las fuentes localizadas.

Para el caso del informe, la diferencia principal radica en que esta modalidad posibilita el crecimiento académico de la experiencia del estudiante, por lo que un elemento

que Camacho propone agregar (aunque no se encuentre presente en el modelo de Toulmin) es la problematización "equivalente al planteamiento de una duda razonable sobre saberes, actitudes, decisiones o reacciones que se tomaban ya por costumbre o sobrevivencia profesional".[49] Esta propuesta coincide con Booth, Colomb y Williams en que la argumentación puede constituirse como un diálogo; la autora afirma que la problematización ayuda a cuestionar los saberes del estudiante y ubica la reflexión en un punto en el que es posible escuchar argumentos, además de localizar fuentes útiles para sustentar una práctica.

Camacho afirma coincidir con Atienza en el sentido de que "toda argumentación requiere siempre puntos de partida en común"[50] y juzga que la revisión de fuentes y un planteamiento del problema, son un buen principio para comenzar una argumentación.

Como docentes podemos experimentar en nuestros propios escritos la realización de los argumentos siguiendo la propuesta de Posusta (1996), el método de Toulmin (2007), la estructura de Hernández (2016), la propuesta de Booth, Colomb y Williams (2001) o la de Camacho (2017) y encontrar la que funcione mejor para nosotros o con cada uno de los estudiantes. Una de las dificultades que Carlino ha encontrado entre los estudiantes en la realización de sus tesis tiene que ver con la percepción de los estudiantes acerca de la tarea inmensa e inalcanzable que implica escribir una tesis "la noción de labor desmesurada y la necesidad de lograr un producto asequible";[51] por ello podemos considerar que la revisión desde el inicio con los estudiantes, sobre el (o los) argumento(s) centrales que poseen y pretenden plasmar en su trabajo de titulación, puede contribuir a precisar la dimensión que éste tendrá y contribuir a llevarlos a una conclusión exitosa. Para cerrar este capítulo, ofrecemos algunas estrategias que pueden ayudar para descubrir, en

[49] *Ibid.*, p. 5.
[50] *Ibid.*, p. 7.
[51] Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", p. 6.

conjunto con los estudiantes que inician un proceso de titulación, ese argumento central a desarrollar. Entre dichas estrategias se destacan el mapa mental, la conformación de índices y la elaboración de un resumen.

Recomendaciones para la práctica: hacia la identificación de argumentos

Es pertinente, antes de hablar con el estudiante de problematización y preguntas de investigación, revisar con él o ella, su tema, lo que sabe, lo que le interesa hacer, lo que considera es importante y puede aportar acerca del mismo, si su aportación se acerca más a la investigación o a la intervención, si se trata de un problema derivado de la práctica profesional o no, entre otros aspectos. Una vez revisado esto y la modalidad de titulación por la que el alumno se inclina, podríamos considerar la posibilidad de problematizar y apoyar al estudiante en la conformación de argumentos y en su proceso de escritura para llegar finalmente a su titulación.

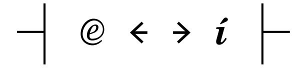
Como herramientas para organizar las ideas iniciales y acercarnos a la posible estructura de un texto, que ayude a su vez a reconocer el argumento central, existen estrategias como la tormenta de ideas, el uso de mapas mentales, la elaboración de guiones o índices tentativos (si no se ha hecho antes) y la elaboración de resúmenes. Para realizar los dos primeros se pueden sugerir los siguientes pasos: elegir un tema, capítulo o sección y escribir en medio de una hoja de papel el punto clave, objetivo del apartado, capítulo o texto. Posteriormente escribir en la misma hoja una serie (tormenta) de ideas y conceptos en relación con el punto o afirmación central. Pueden utilizarse como guía preguntas como las siguientes: ¿Qué otros conceptos se relacionan con el central? ¿Qué actores están involucrados? ¿Qué relaciones existen entre ellos? ¿Cuáles son las ideas que podrían incluirse? ¿Qué sé del tema? ¿Qué debo investigar aún? ¿Qué puedo decir yo del tema? ¿Cómo puedo sostenerlo?

Es importante elaborar estos ejercicios de manera libre, no presionarnos por hacerlo con las ideas y pensamientos en orden previo u organizadas de antemano, podemos empezar por la idea que sea. Es recomendable evitar términos ambiguos e imprecisos y es posible usar notas y abreviaturas. Es conveniente destacar o encerrar los puntos principales y marcar de manera distinta los puntos complementarios o secundarios. Después se puede continuar con la organización y jerarquización de las ideas formando subtemas, pensando cómo se pueden agrupar, estableciendo relaciones y jerarquías entre ellos. Para elaborar el mapa mental también puede utilizarse una hoja grande o poner las secciones del tema (o capítulo) y sus fragmentos en pedazos de papel separados (como *post-it*) e ir agregando los papeles con más ideas en el lugar correspondiente. Podemos usar un papel más grande, una pizarra o incluso una pared para colocar nuestros papeles.

Ya que se tiene la idea en el mapa, guión o esquema de tormenta, se puede comenzar la redacción de párrafos por secciones, siguiendo la planeación y la estructura jerárquica que hicimos, esos párrafos se irán constituyendo en más párrafos y fragmentos del texto. También podemos hacer el índice tentativo (o modificar el que ya hicimos), con base en lo que obtuvimos en la representación obtenida con el mapa o la lluvia.[52]

Una vez que se ha elaborado un índice tentativo o se ha reconocido la relación jerárquica entre los aspectos del tema que se trabajará, es conveniente trabajar una oración por cada apartado. Se trata de una oración que contiene la idea central a desarrollar en dicho apartado que nos llevará también al argumento central del mismo. Se co-

[52] De acuerdo con Rivera-Camino, *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*, p. 100; si no se tiene aún clara la estructura que tendrá un índice, se puede contemplar como primera sugerencia, la estructura que se usó en el proyecto que se entregó inicialmente: definición del problema, objetivos, justificación, cuadro teórico propuesto, metodología de investigación, de análisis de resultados y referencias bibliográficas. Como segunda opción para la elaboración de un primer índice plantea las siete etapas de la estructura estándar de una tesis: introducción, objetivos, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía.



menzará con una oración que se convertirá posteriormente en un párrafo y que se irá desarrollando posteriormente en más párrafos, similar a la estructura de un argumento central y las razones sobre las que se sustenta. Para la realización de estas oraciones podemos retomar la estructura de Posusta, desarrollada anteriormente.

Las herramientas mencionadas permiten ordenar ideas y conceptos, saber qué es lo que conocemos, las relaciones que existen entre nuestros conceptos, en qué sección nos falta tener mayor información (y pensar donde podríamos encontrarla), si hay algún punto del problema que no estamos viendo o que queda al margen y si es conveniente incluirlo o recuperarlo. Estos recursos pueden servirnos al inicio de la planeación de la escritura, pero también cuando el estudiante se encuentra en un periodo de bloqueo de la misma. Son útiles para planear la estructura (razones y evidencias) de los argumentos que estamos contemplando incluir, así como para distinguir los argumentos centrales de los secundarios.

Generalmente la elaboración de un resumen suele ser una tarea que se reserva para el final, cuando se considera que el trabajo está terminado. No obstante, proponemos que un resumen puede ser una guía para la estructura de la escritura. Un buen resumen puede servirnos para recordar el argumento central y los subordinados, los fines principales del texto que estamos escribiendo, las metas que pretendemos lograr y cuidar no desviarnos de las mismas.[53]

[53] Como apoyo para la elaboración de resúmenes podemos retomar a Belcher, *op. cit.*, pp. 92-95. La autora identifica algunos problemas que se presentan de manera común en la elaboración de resúmenes, para evitarlos nos sugiere: no usarlo sólo para introducir al tema, no estructurarlo como un plan, no proporcionar una multitud de datos sin argumento o conclusión (un resumen debe narrar o insinuar un relato), no incluir notas a pie o referencias, no incluir citas, no incorporar abreviaciones, símbolos o acrónimos, así como incluir todas las palabras clave posibles. Por otro lado, sugiere los siguientes puntos como elementos de un buen resumen en ciencias sociales. Explicar por qué se inició ese proyecto (una laguna o debate en la literatura, así como un problema social), aclarar de qué trata, explicar la metodología y hallazgos, resumir conclusiones y argumento. Algunos resúmenes podrían incluir recomendaciones, aunque Belcher no las considera necesarias. Para constituir un buen resumen en Humanidades propone

Siguiendo a Stincer y Blum "el orden de las representaciones mentales facilita la ardua tarea de escribir", lo que apoya la propuesta de este capítulo de rescatar la importancia del argumento central como eje para la elaboración y redacción de un trabajo de titulación. Los autores agregan que "los temas bien delimitados y el número de cuartillas con una cantidad finita y congruente con las investigaciones actuales parecen reducir la ansiedad" en los estudiantes.[54] Lo anterior refuerza aún más nuestra insistencia en reconocer el argumento central y algunos secundarios, lo que podría ayudar a reducir la ansiedad en nuestros estudiantes y facilitar la escritura de sus trabajos de titulación.

Una vez identificado el argumento...

Siguiendo a Carlino, "la investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas".[55] Los estudiantes al no ser considerados como miembros en formación de una disciplina y por ello de una comunidad discursiva, pueden ser en ocasiones objeto de maltrato académico; al no considerar la escritura académica como una práctica social, no abrir espacios académicos para ella y limitar los aprendizajes del estudiante en materia de convenciones retóricas.[56] Es en este punto donde los profesores podemos desarrollar estrategias que ayuden a incorporar a los estudiantes a un discurso académico y a una forma de pensamiento disciplinar que los lleve a la larga a integrarse a una comunidad profesional.

En este capítulo se ha planteado la importancia de promover entre docentes y estudiantes la identificación y sustentación clara de argumentos. Los modelos existentes

incluir: el contexto, el objeto de estudio, lo significativo de la aportación, el marco teórico, el argumento y las pruebas.

[54] Dení Stincer Gómez y Bertha Blum Grynberg, *op. cit.*, p. 18.

[55] Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", p. 5.

[56] Lilian Camacho Morfín, *op. cit.*, p. 2.

para su elaboración (como el de Toulmin, y el de Booth, Colomb y Williams), ofrecen vías para lograrlo, aunque pueden existir otras alternativas. Lo importante es reconocer que la formulación de argumentos forma parte de las prácticas académicas que los estudiantes de licenciatura deben desarrollar y en las cuales, los docentes necesitamos guiarlos.

Recordemos que de la forma como los docentes aprecien la lectura y la escritura, así como su propio papel formador de estudiantes, dependerá la manera en la que introducirán estos aspectos en sus clases, materias o procesos de enseñanza, incluido el proceso de titulación.

Al hablar de escritura no estamos hablando de un proceso único, terminado y exclusivo, hablamos de revisiones y correcciones constantes que nos llevan a replantearnos la escritura. Hablamos de un ir y venir en las ideas y en la escritura propia; de la presencia de periodos de revisión y corrección continuos. De acuerdo con el enfoque de las alfabetizaciones académicas, escribir se trata de una tarea que atañe también a docentes e instituciones.

BIBLIOGRAFÍA



Belcher, Wendy Laura, *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas. Guía para publicar con éxito*, trad. de Sylvia Podolsky Ostrowiak y Alejandra Medrano, México, flacso, 2016, pp. 92-96, 131-132.

BOOTH, Wayne C., Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, *Cómo convertirse en un hábil investigador*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 107-170.

CAMACHO MORFÍN, Lilian, "Los trabajos recepcionales a la luz del esquema de presentación de un argumento de Toulmin", ponencia presentada para el XVIII Simposium Internacional "Aportaciones de las Universidades a la docencia, investigación, la tecnología y el desarrollo", realizado del 27 al 29 de septiembre, [en línea] México, IPN, ESIQUIE, 2017. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7399>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]

CARLINO, Paula, "Alfabetización Académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.

CARLINO, Paula, "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo, 2003.

CARLINO, Paula, "¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere*, vol. 9, núm. 30, julio-septiembre, Universidad de los Andes, 2005, pp. 415-420.

CASTRO AZUARA, María Cristina y Martín Sánchez Camargo, "Capítulo IV. La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos", en Lucía Natale y Daniela Stagnaro, organizadoras, *La lectura y la escritura en las disciplinas. Linea-*

mientos para su enseñanza, Buenos Aires, Ediciones UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), 2018, pp. 137-166.

COULON, Alain, *Etnometodología y educación,* Barcelona, Paidós, 1995.

HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio, *Literacidad Académica,* México, UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.

IACONA, Andrea, *La argumentación*, [en línea], trad. de Karla Camila Harada Carranza, Ciudad de México, UAM, Unidad Cuajimalpa, 2018. <http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Argumentacion.pdf>. [Consulta: 20 de septiembre, 2020.]

NESBITT, Laurel, *El método Toulmin. La cámara de compensación de WAC*, [en línea], Universidad del estado de Colorado. (1994-2020). <https://wac.colostate.edu/resources/writing/guides/>. [Consulta: 11 de agosto, 2020.]

PINOCHET, Jorge, "El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada", en: *Ciência & Educação* (Bauru), [en línea], vol. 21, núm. 2, abril-junio, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil, 2015, pp. 307-327. <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251038426004.pdf>. [Consulta: 8 de septiembre, 2020.]

RIVERA-CAMINO, Javier, *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*, 2ª ed., Madrid, ESIC Editorial (Business & Marketing School), 2014, pp. 98-103.

STINCER GÓMEZ, Dení, y Bertha Blum Grynberg, "El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación", en *REDIE* (*Revista Electrónica de Investigación Educativa*), [en línea], vol. 19, núm. 4, octubre-diciembre, 2017, pp. 9-19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1331/1589>. [Consulta: 3 de septiembre, 2020.]

TOLCHINSKY, Liliana, "4. Estructura del argumento", en Liliana Tolchinscky, coord., *La escritura académica*, Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 34-39, Colección Cuadernos de docencia universitaria, núm. 29.

TOULMIN, Stephen, *Los usos de la argumentación*, trad. de María Morrás y Victoria Pineda, Barcelona, Ediciones Península, 2007.

VI
De las dificultades a las estrategias: pensando colectivamente los procesos de titulación

@

Claudia Sernas*
Ma. del Rosario Pétriz*
Guadalupe Venteño*
Hilda Bustamante*
Angélica Domínguez*
María Guadalupe Juárez*
Deenise Ortiz*
Carolina Sánchez**

Introducción

Las investigaciones sobre escritura académica en la universidad han sustentado la importancia de conocer, explicitar y, en su caso, modificar las concepciones que los profesores tienen sobre la escritura académica.[1]

Un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM reflexionamos colectivamente sobre las dificultades, creencias y acciones sobre la enseñanza de la escritura en los procesos de titulación en los que asesoramos a egresados de licenciatura. A partir de la narración y análisis de una de las actividades de un curso taller desti-

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
[1] Mary Lea y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, pp. 157-159. Montserrat Castelló, "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en *Enunciación*, pp. 351, 355 y 359.

nado a fortalecer la titulación en el que participamos dieciséis docentes, elaboramos este capítulo que tiene como objetivo argumentar la importancia de enseñar a escribir en la universidad incorporando diferentes estrategias, y trabajar colectivamente en la precisión de los géneros textuales que la universidad demanda a los estudiantes como modalidades de titulación.

Al analizar un caso durante el taller encontramos que la elección de la modalidad de titulación requiere un trabajo intencionado entre asesor y estudiante, pues las características de los géneros no son estables ni transparentes para los estudiantes. Asimismo, se hizo evidente la importancia de considerar aspectos institucionales y personales de los egresados que pueden afectar el desarrollo y culminación de un trabajo de titulación.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. El primero aborda las dificultades y limitaciones de egresados y docentes ante el proceso de titulación. En el segundo apartado se describen algunas condiciones en las que desarrollamos el taller y se describe la metáfora del baile que, en tanto pedagogía implícita, nos permitió repensar las demandas de la escritura académica en la universidad. En el tercer apartado presentamos un análisis y reflexión sobre una de las actividades del taller. Realizamos el análisis del caso hipotético de Néstor para explorar cómo podemos abordar una situación en la que un egresado manifiesta una confusión entre las modalidades de titulación. Posteriormente, en el cuarto apartado ofrecemos una serie de estrategias que pueden seguir asesores y egresados durante el proceso de titulación, las cuales fueron elaboradas a partir de la reflexión colectiva del curso taller.

Las dificultades y limitaciones de egresados y docentes frente al proceso de titulación

Uno de los procesos más significativos en la formación profesional de los egresados es la elaboración de una tesis, te-

sina o informe al final de su formación profesional. Este tipo de trabajos escritos exige a los egresados delimitar, desarrollar y concluir un producto sobre un tema determinado para demostrar sus habilidades de indagación, sistematización y argumentación. La escritura académica alberga un potencial epistémico pues es una forma de llevar un registro o comunicación; asimismo es un instrumento que permite revisar, transformar y acrecentar los propios saberes.[2] También es un medio que nos permite lograr un objetivo institucional: la titulación.

Para que este texto que elaboran los egresados cumpla su cometido, se requiere realizar un trámite académico-administrativo. Sin embargo, existen diferentes condiciones que dificultan que este proceso termine en tiempo y forma, y se ven involucrados diversos actores que tendrán en sus manos la responsabilidad del término satisfactorio de tan importante documento. Describimos algunas de estas condiciones a continuación.

Contexto institucional en el proceso de titulación

El papel de la institución como facilitadora en la obtención de un grado es un elemento primordial que debemos analizar. Entre las problemáticas a las que se enfrentan los egresados están la rigidez administrativa y los procesos burocráticos lastimosos y largos que hacen que muchos de ellos desistan de este "trámite"; pero aclaramos, no son las únicas problemáticas.

López, Salvo y García[3] señalan que existe una rigidez administrativa y burocrática en los trámites de titulación lo cual es una de las causas principales de los bajos índices de titulación. Frecuentemente, las personas en procesos de

[2] Paula Carlino, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida*, p. 6.
[3] María López, Benjamín Salvo y Guadalupe García, "Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior", en *Revista de la educación superior*, pp. 1, 5, 7.

titulación aluden a que en las coordinaciones o direcciones en donde se realizan las diligencias para iniciar y terminar su proceso de titulación no hay un acompañamiento sistemático para la asignación de asesores, existe insuficiente información general del procedimiento para registrar proyecto, limitados horarios de atención, trípticos mal diseñados e incluso malas caras de las secretarias que los atienden. Un colega docente del taller comenta: "El trabajo de tesis con el asesorado se termina en determinado tiempo, sin embargo, la titulación se da hasta seis meses después, ya que el estudiante tuvo que pasar por diversos trámites administrativos que aplaza su examen para culminar con su proceso. Esto es un problema serio" (Docente A).

El testimonio ejemplifica que los docentes percibimos que el procedimiento de la titulación no fluye con rapidez. Además, los estudiantes de las licenciaturas que atendemos suelen tener diversos compromisos laborales y personales, que dificultan aún más sus intentos de concluir su formación profesional. En este sentido, otro profesor establece que: "los alumnos del SUA tienen una dinámica laboral y familiar que les impide concretar en un tiempo aceptable el escrito recepcional. Es entendible en su contexto. Sobre los procesos de titulación, la burocracia es amplia" (Docente B).

Además de las administrativas, existen otras condiciones que influyen en la problemática en la titulación. Una de ellas es la asignación y búsqueda de asesores. En ocasiones son las instancias académicas-administrativas quienes los designan, lo cual puede repercutir en el trabajo colaborativo entre asesor y asesorado(a), pues la asignación no garantiza la afinidad o compatibilidad entre uno y otro. Sin embargo, si los egresados tratan de localizar asesor por su cuenta, se encuentran con dificultades para encontrar un docente empático, flexible y experto en el tema, que llene sus expectativas: "Algunos egresados tienen pensado al *asesor de sus sueños* (creo que todos tuvimos o tenemos uno) que está saturado de trabajo y no puede dirigirlos" (Docente C).

Muchas veces estos asesores de alto perfil (que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, profesores

exitosos, etc.) no tienen tiempo suficiente para dar seguimiento a los trabajos de los futuros profesionistas; por lo que algunas veces son sus ayudantes de investigación quienes atienden a los egresados, lo cual desencanta a los asesorados y, a veces, los impulsa a abandonar el trabajo de investigación.

Otra condición institucional que afecta la titulación es la lectura que hacen los integrantes del sínodo del trabajo profesional, aspecto que se aborda en el capítulo uno de esta misma obra. Los egresados se enfrentan a una diversidad de profesores sinodales, los cuales tienen diferentes posturas epistémicas, metodológicas o ideológicas que se ven reflejadas en los comentarios realizados a sus trabajos terminados.

Sobre las expectativas y limitaciones de los docentes asesores

En el proceso de asesoría existen muchas expectativas entre asesor y asesorados. Se espera de los asesores una orientación precisa y efectiva. Sin embargo, como asesores también enfrentamos limitaciones.

Una de ellas es la imposibilidad de cumplir las expectativas de los egresados, quienes suelen crear imágenes predefinidas de los asesores. En ocasiones buscan al tutor ideal, al “asesor de sus sueños”, el cual les resolverá gran parte del trabajo y les aportará estatus, pero regularmente estos tutores están saturados de trabajo. Otros alumnos optan por buscar asesores que puedan dirigirlos en su proceso de titulación sin exigencias.

La realidad es que más allá de los estereotipos y diferencias entre docentes, los asesores deben responder y orientar al asesorado en medio de muchas demandas. Por ejemplo, los asesores debemos guiar a los estudiantes a través de procesos de investigación y escritura, mostrarles aplicaciones prácticas de la investigación, apoyarles en los procesos de problematización, mostrar empatía y ser asesores motivadores, que animen, orienten y comprendan.

Sin embargo, la asesoría forma parte de una carga de trabajo que incluye impartición de clases, participación en proyectos de investigación, actualización de actividades de aprendizaje, empleo de diferentes recursos tecnológicos, realización de trámites administrativos, llenado de formularios, reporte de calificaciones, presentación de informes, entre otros. A diario nos enfrentamos con el reto de revisar un gran volumen de textos para corregir y evaluar, limitados estímulos a nuestro trabajo y poco tiempo para capacitarnos en plataformas digitales.

En este contexto, realizar el seguimiento de los egresados en proceso de titulación, identificar los medios de comunicación más adecuados para estar en contacto, realizar las reuniones y responder a las expectativas de muchos estudiantes que desean titularse rápidamente, complejiza las cargas de trabajo de los asesores.

Sobre las limitaciones de los estudiantes

En el taller en el que participamos se enfatizó la importancia de transitar de una mirada deficitaria de la escritura a una mirada propositiva para mejorarla. Para ello, primero fue necesario reconocer lo que pensamos sobre las limitaciones de los estudiantes; encontramos que estas no son sólo respecto a la escritura.

En el proceso de asesoría a veces surgen los asesorados extrovertidos, egresados que se caracterizan por hablar como "expertos" de ciertos temas, aunque no siempre discriminen la validez de los datos. La energía de estos asesorados suele confundir al maestro, pues son impacientes y en muchas ocasiones abandonan el trabajo recepcional. El asesor o asesora se enfrenta al desconocimiento de lo que pasó, porque los asesorados no se vuelven a comunicar. Esto tiene el efecto adicional de que los docentes no podemos reportar el trabajo realizado, aunque no se haya concluido.

También tenemos otro perfil de estudiantes que se caracterizan por trabajar y estudiar de manera simultánea. A

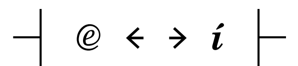
los egresados que trabajan, el proceso de titulación les representa un doble esfuerzo pues deben trabajar y acabar la tesis; además muchos de ellos ya son jefes de familia, lo que aumenta la dificultad de dedicarle tiempo al proceso de titulación. La dinámica laboral y familiar les impide concretar en un tiempo aceptable el escrito recepcional, pues enfrentan numerosas dificultades de organización y administración del tiempo que afectan su puntualidad y compromiso.

A estas situaciones se añade el hecho de que la mayoría de los estudiantes desde el inicio aspira a escribir una tesis, sin explorar otras opciones de titulación. Existen diferentes mitos sobre la tesis que generan una resistencia en algunos alumnos a optar por otras modalidades de titulación como el informe académico o la tesina; por ejemplo, muchos creen que sólo serán admitidos en un posgrado si elaboran una tesis.

Durante el proceso de asesoría, los egresados se encuentran con el desafío de solventar en forma autodidacta las deficiencias académicas que pudieran enfrentar por las ausencias formativas de sus planes de estudio. Ellos deben subsanar todos los aspectos necesarios para la elaboración de su trabajo, lo hayan o no visto durante los estudios universitarios.

Los egresados muestran indecisión para seleccionar o delimitar un tema de estudio. Cabe señalar que los estudiantes a los que asesoramos son recién egresados de licenciatura, por lo que tienen poca experiencia en la investigación documental o de gabinete. Esto influye en la dificultad que presentan para clarificar y delimitar el tema que abordarán. Las dificultades que son de orden metodológico les impiden plantear problemas o propuestas de intervención. En muchas ocasiones se dispersan y divagan, omiten pasos intermedios y redundan en el mismo elemento. Por ello, tienen la dificultad de redactar objetivos, generar hipótesis o plantear supuestos de investigación.

Como docentes nos enfrentamos a egresados que cuentan con limitadas habilidades de investigación en fuentes primarias y secundarias (tanto impresas como digitales).



Los egresados evidencian poco discernimiento sobre el uso de fuentes de información fiables lo que complejiza la realización de la investigación bibliográfica del estado de la cuestión sobre el tema que proponen como trabajo de titulación. El testimonio de un docente participante en el taller muestra que estas dificultades podrían obedecer a prácticas que se han fomentado durante todo el proceso formativo de los estudiantes:

> desde la primaria hasta el nivel medio superior los maestros le han puesto a hacer resúmenes de libros, como parte de una estrategia didáctica, que hay en los programas de estudio, para que empiecen a entender la lectura y sacar las ideas principales del texto, haciendo estos resúmenes, ahora escríbelos en el cuaderno, esto ha ocasionado que los estudiantes sean incapaces de hacer ensayos o escribir lo que ellos quieran o expresen después de una lectura, y por lo tanto no saben cómo hacer una tesis (Docente D).

Si bien pueden existir carencias en el sistema educativo, el testimonio refleja cómo ha predominado la práctica imperante de hacer resúmenes y expresar las voces de otros autores, lo que ocasiona que los egresados de licenciatura aún tengan dificultades para plantear un posicionamiento en un ensayo, tesis, tesina o informe. Los egresados se han apropiado de un modo de enunciar ideas, más que de analizarlas para tomar decisiones o indagar más sobre un aspecto problemático.

Los docentes coincidimos en que un elemento central que limita a los estudiantes durante la titulación es la lectura: "La peor dificultad que he observado en los estudiantes que no se titulan es en buena parte la carencia del hábito de lectura" (Docente E). Esta ausencia de leer a otros, de analizar cómo estructuran sus ideas o sustentan sus posiciones influye también en que los egresados carezcan de modelos para la estructuración y presentación clara y ordenada de las ideas. Además, suelen presentar confusiones en el uso de la teoría y los referentes empíricos, así como en los procesos de narrar, escribir y describir los acontecimientos

en trabajo de campo. Por ello, la asesoría durante la práctica se convierte en un ejercicio de ruptura en diferentes niveles: ontológico, epistémico y metodológico.

Los asesores, al hacer y proponer las correcciones, necesitamos hacer un trabajo de estilo y orientación editorial. Corregir y orientar aspectos de gramática, sintaxis, redacción y ortografía requiere de una fuerte inversión de tiempo. Además, cuando los ajustes implican la reorganización o reelaboración de secciones del trabajo, los estudiantes suelen vivirlo como un retroceso o retraso, lo que frecuentemente los desanima.

A partir de esta identificación de dificultades, analizamos las aristas alrededor del controversial tema que resulta ser la escritura en la universidad. Hasta aquí, se han descrito en términos generales las dificultades, limitaciones y exigencias relacionadas con el proceso de asesoría de los trabajos de titulación. En el siguiente apartado describiremos aspectos abordados en el curso taller para aproximarnos a la pedagogía implícita, la cual refiere al involucramiento completo del estudiante en la escritura académica con el acompañamiento del docente y de compañeros más adelantados, que podría ayudar a los alumnos a darse cuenta de que pueden escribir y disfrutar lo que redactan. Es evidente que la escritura es una actividad social importante que requiere la participación de otros para desarrollarse y consolidarse.

El taller y la metáfora del baile

Con la finalidad de analizar y enfrentar algunas de las dificultades mencionadas en el primer apartado, de junio a agosto de 2020 se desarrolló el Curso-taller "Fortalecimiento de la asesoría para la titulación en la universidad abierta y a distancia desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas" (PAPIME PE405620) con una duración de 40 horas distribuidas en cinco semanas. Este curso tuvo como objetivo que los participantes analicemos los alcances

y dificultades de los procesos de titulación de los egresados SUAYED con referencia a la normatividad vigente y las experiencias formativas; y que apliquemos elementos prácticos y conceptuales de la perspectiva de las alfabetizaciones académicas para fortalecer los procesos de asesoría a los estudiantes en la elaboración de sus trabajos de titulación.

El curso se basó en el empleo de una plataforma *Moodle*; tuvimos sesiones semanales vía *Zoom* en las que discutimos el contenido a revisar en la semana. 16 docentes –13 de la Facultad de Filosofía y Letras y 3 de otras entidades de la UNAM– concluimos este curso.

En la primera semana iniciamos con el reconocimiento de las dificultades que enfrentan estudiantes y asesores, y las posibilidades que nos ofrecen los estudios sobre escritura académica para enfrentar estas dificultades. En la segunda semana abordamos algunos elementos prácticos y conceptuales el enfoque de las alfabetizaciones académicas. Revisamos algunos planteamientos de la literacidad académica[4] y exploramos diferentes estrategias didácticas de la alfabetización académica como las propuestas de Paula Carlino.[5] En la tercera semana revisamos las modalidades de titulación y su vinculación con los géneros textuales. En la cuarta y quinta semanas abordamos aspectos relacionados con la problematización y planeación de la escritura, así como con los procesos de revisión, reescritura y ajuste de textos académicos.

La metáfora del baile

Durante el desarrollo del taller revisamos un texto de Gregorio Hernández[6] en el cual el autor describe dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de los géneros textuales

[4] M. Lea y B. Street, *op. cit*, pp. 157-172. Gregorio Hernández, *Literacidad académica, passim*.
[5] P. Carlino, *op. cit.*, pp. 1-14. P. Carlino, “El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, pp. 321-327.
[6] G. Hernández, *op. cit.*, pp. 27-38.

en educación superior: las pedagogías explícitas y las pedagogías implícitas.

Las pedagogías explícitas son aquellas que se pueden caracterizar como pedagogías tradicionales, los docentes exponen los géneros y sus principios, y dosifican los contenidos de acuerdo con su complejidad. Los estudiantes los aplican en la producción de sus textos.

Por otra parte, las pedagogías implícitas aluden a los programas de inmersión, reducen al mínimo las explicaciones e involucran directamente a los participantes en las actividades de escritura bajo el acompañamiento del docente y de sus colegas aprendices. Asimismo, el autor recalca el poder de esta pedagogía a la que metafóricamente denomina "pedagogía de la clase de baile", la cual permite a los aprendices descubrir que pueden escribir con nuevos géneros, con base en los ejemplos (modelos) que el maestro expone y que, de hecho, éste solicita.[7]

Cabe señalar que esta metáfora del baile cobró especial relevancia en la discusión que sostuvimos dentro del taller, pues abordamos temas como la inseguridad de los estudiantes para ese primer "lanzamiento al baile", las restricciones de sólo imitar al maestro que baila, o la necesidad de aprender a bailar bailando y acompañado de un experto (el docente), para que la experiencia sea grata. La pedagogía de la clase de baile o implícita conlleva la necesidad de crear espacios curriculares, no sólo para favorecer prácticas discursivas académicas, sino para fortalecer en los estudiantes su autoestima y promover la confianza como escritores. De esta manera, leer o escribir implica transformar el sentido de identidad personal y social; por ello, es sustancial que el docente tome conciencia de estas manifestaciones e incorpore "el baile" en sus clases y acciones de asesoría.

Por su naturaleza, el baile suele asociarse con el movimiento, con el disfrute y con las emociones; aunque también con expresiones culturales que se modifican de acuerdo con lugares y tiempos (no es lo mismo bailar el *can-can*

[7] *Ibid.*, p. 29.

que bailar un *rock and roll*). Al establecer una metáfora con la escritura encontramos que ésta pone en movimiento los pensamientos, pero estos no siempre son disfrutables. Por ello, dentro del taller nos cuestionamos sobre cómo podemos convertir la escritura en algo agradable y la metáfora del baile nos resultó de utilidad.

Recurrir a un concepto familiar, a una metáfora como el baile para explicar el concepto de la escritura nos permitió comparar ambos conceptos al establecer sus características comunes.[8] Ambos tienen un desarrollo evolutivo, conllevan significados y afectividad, y requieren seguir determinados pasos de acuerdo con criterios para su ejecución. La comparación se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 1

Características	Baile	Escritura
Planificar	¿Cuál es el propósito de bailar? Disfrutar, socializar. Requiere predecir el ritmo del baile, de acuerdo con la situación en que se desarrolla.	¿Cuál es el propósito de la escritura? Comunicar, disfrutar, titularse. Requiere anticipar la organización del texto y sus propósitos dependiendo de la situación del lector y su audiencia.
Proceso	¿Existen pasos básicos para realizar un baile? ¿Cuál es el proceso para establecer los cambios en los pasos? Seguir el ritmo, coordinarse con la pareja o los participantes, anticipar cambios en la música.	¿Existen pasos básicos para realizar la escritura? ¿Cuál es el proceso recursivo? Realizar una planeación, identificar el argumento, escribir un esquema, revisar, reescribir, entre otros.
Clasificación	¿Existe una clasificación de bailes? Géneros de baile, ritmos o estilos. Por ejemplo: regional, clásico, moderno.	¿Existe una clasificación en las formas de escribir? Los géneros textuales, por ejemplo: ensayos, monografías, síntesis, reportes, tesis, tesinas, informes.

[8] María Rodríguez, *Conocimiento previo y cambio conceptual*, p. 120.

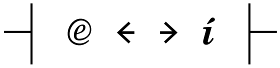


Tabla 1. ***Continuación***

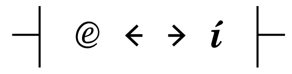
Características	Baile	Escritura
Estilo	¿Existe un estilo personal en la expresión del baile? Cada persona tiene un sello personal que imprime al baile. Por ejemplo, expresiones faciales, gestos.	¿Existe un estilo en la expresión del lenguaje en un documento escrito? Cada persona tiene una voz propia a pesar de que emplee otras fuentes o voces (al citar, por ejemplo).
Evolución	¿Existen datos registrados en el tiempo que permitan observar la evolución de los bailes? Con la práctica los pasos se hacen más fluidos o se observa más coordinación entre las parejas o grupos.	¿Existen datos en el tiempo que permitan identificar la evolución de la escritura? Con la práctica, las revisiones y los ajustes la redacción se vuelve más fluida. Se aprende cómo evitar errores, se da fuerza a la propia voz.
Trabajo colaborativo	¿Cómo se colabora al bailar? Al intercambiar pasos de baile, al observar los ajustes o cambios que hacen otros al bailar.	¿Cómo se colabora al escribir? Al socializar o compartir los textos; al intercambiar opiniones; al revisar y modificar los textos con base en perspectivas, nociones y sugerencias de otras personas.

Comparación metafórica del baile y la escritura.

Estos son los elementos que tomamos en cuenta para establecer una analogía entre el baile y la escritura. Observamos que tanto el baile como la escritura pueden abrir espacios, contextos, intercambios al desarrollar el proceso. En nuestras palabras podríamos decir que en ambas actividades: "me disfruto y hago disfrutar".

La escritura, por ser una actividad social como el baile, requiere estrategias de acompañamiento. Por ejemplo, Carlino[9] plantea la idea de círculos de escritura que permiten

[9] Facultad de Ciencias de la Educación, "Hacer una tesis. Conversatorio con la Dra. Paula Carlino", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=MUs11h_r2Ns>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]



compartir la experiencia de escribir, de apoyarse unos a otros, de comprometerse unos con otros, y de sentir la necesidad de abrir espacios para reunirse y compartir avances, a pesar de las tareas inmediatas que se nos presentan cada día. Esto implica comprender que transformar el pensamiento en conocimiento implica la interacción con otros que son fuente de experiencias y diálogos críticos, que aportan visiones sobre lo que escribimos a través de un proceso dialéctico que permite la maduración de ideas y nuestra transformación. En este momento se comparte el pensamiento que fluye a través de la escritura, así como la emoción de su producción. Justamente, en ese proceso, se requiere de una conciencia retórica en donde el lector se cuestiona qué sabe, qué busca, qué quiere compartir y qué puede mejorar; esto le permite situarse en un tiempo de decantación.

Podemos bailar o escribir individualmente, ya que es parte de nuestra naturaleza. Pero también por nuestra naturaleza social, es posible interactuar con otros, construir significados en común, bailar con alguien. Para ello, requerimos seguir determinadas reglas, llegar a acuerdos que puedan ser entendidos, compartidos y asumidos por otros.

En el siguiente apartado retomaremos una de las características de la metáfora, la de la clasificación, para mostrar por qué es importante el acuerdo relativo a los géneros de escritura. A partir del análisis de un caso que realizamos en el curso-taller queremos mostrar que es posible "invitar a la clase de baile" en la asesoría de trabajos de titulación tomando en cuenta la idea de género y de pedagogía implícita.

Relación entre género y modalidad de titulación: el análisis del caso de Néstor

De acuerdo con Hernández,[10] existen tres dimensiones a considerar y trabajar para el desarrollo de competencias lingüísticas: a) Dimensión lingüística (ortografía, puntuación,

[10] G. Hernández, *op. cit.*, p. 40.

sintaxis, etcétera), b) Dimensión textual (estructuras, convenciones textuales, coherencia y cohesión), c) Dimensión retórica (lógica argumentativa en un texto oral o escrito). Con el conocimiento y dominio de las dimensiones se pretende que los alumnos sean capaces de socializar la escritura académica y el pensamiento crítico.

La noción de género es especialmente importante de considerar cuando se trabajan las dimensiones textuales y retóricas con los alumnos. Un género es una categoría general o específica de documentos. Por ejemplo, una novela es un género. Pero también podemos referirnos a novelas románticas, de misterio o históricas. Aunque el género se refiere a categorías de documentos, como novelas o páginas *web*, también puede usarse para referirse a categorías más específicas. También son géneros las columnas de opinión, ensayos, artículos, diarios, cartas de agradecimiento, entradas en *blogs* y páginas *web*. Los géneros se modifican con los años; por ejemplo, ahora existen los mensajes de texto, los *tweets* o los *posts* de *Facebook*. Los géneros surgen en ciertos contextos sociales, culturales y disciplinarios, en medio de ciertas comunidades de lectores y escritores quienes desarrollan las características de estos textos.[11]

A veces nos parece natural distinguir o categorizar los textos que leemos o escribimos. Sabemos, por sus características, si se trata de un artículo de investigación, de divulgación, un libro de autor o una monografía. Sin embargo, para muchos estudiantes, por increíble que parezca, esta distinción no es obvia y requiere mediación de los docentes para explicitar la naturaleza de los textos que están leyendo o escribiendo.[12]

Además, los textos pueden ser descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. Por ejemplo, un artículo de investigación describe el fenómeno observado, narra el proceso de investigación, expone los hechos concretos y argumenta la tesis del autor.[13] Sin embargo, los hechos no ne-

[11] WAC Clearinghouse. "What Should I Know about Genre and Design?", *passim*.
[12] G. Hernández, *op. cit.*, p. 69.
[13] *Ibid.*, p. 81.

cesariamente se desarrollan de forma secuencial. Por ello, es importante que el asesor y el alumno atiendan al género y a la modalidad del texto en su conjunto.

Cuando los alumnos eligen una modalidad de titulación, no necesariamente son conscientes de qué género eligen o cómo será la naturaleza de su texto. Sin embargo, como docentes tampoco somos conscientes de que los géneros no son estables en el tiempo y que pueden variar en función del uso propuesto por las comunidades académicas (ver capítulo uno en esta misma obra).

La Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM establece que las modalidades de titulación para todas las licenciaturas corresponden a Tesis, Tesina, Informe Académico (de trabajo profesional, de actividad de apoyo a la docencia, de servicio social) además de las modalidades de titulación por estudios de posgrado (especialización) y por ampliación y profundización de conocimientos.[14] Estas modalidades son sustancialmente diferentes, razón por la cual se debe atender la selección de dicha modalidad desde el inicio de la asesoría. La modalidad debe ser acorde a las necesidades e intereses del alumno. Recordemos que bailar o escribir implica negociar, intercambiar.

Para trabajar sobre este aspecto relacionado con los géneros textuales y las modalidades de titulación de la FFYL, en el curso-taller se presentó un caso: "¿Qué hacer ante una tesis lista?: el dilema del asesor de Néstor". En este caso hipotético, Néstor presentaba a un posible asesor un trabajo concluido que clasificaba como tesis, aunque el texto reflejaba más el reporte de su actividad profesional. Los participantes del taller requeríamos precisar, de acuerdo con las características textuales, en qué modalidad de titulación de la FFYL quedaría inscrito el trabajo del egresado. Durante tres semanas, mediante sesiones virtuales sincrónicas, foros y trabajo conjunto, analizamos el caso y, cola-

[14] FFYL, "Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras", *passim*.

borativamente, propusimos opciones sobre lo que podríamos hacer en una situación como la presentada.

En estos espacios colaborativos surgieron convergencias y divergencias sobre tres aspectos fundamentales: tipo de trabajo, procedimiento a seguir con Néstor y su situación personal. Este último nos pareció importante incluirlo porque también influye en el proceso de titulación.

Tipo de trabajo

Una de las convergencias fue que la modalidad presentada en el caso de Néstor (tesis) no correspondía al género elegido. No obstante, se observó una divergencia durante el análisis, pues varios de los participantes señalaron que la estructura correspondía a un informe académico por actividad profesional, mientras que otros se inclinaron por la tesina. Esto llevó a que se propusiera el análisis de las características de cada modalidad, pues la descripción de éstas en la normatividad de la FFYL no bastaba para clarificar a los alumnos sus diferencias. Algunas de las características que agregamos a lo establecido normativamente para cada una de las modalidades de titulación se describen a continuación.

Tesis. Responde a un trabajo de argumentación sustentado por una idea comprobable; los objetivos expuestos tienen que permitir este alcance. Para su elaboración se precisa acotar una pregunta de investigación y establecer una congruencia entre pregunta, objetivos y capitulado de tesis. Se puede considerar, como punto de partida, la afirmación derivada de una hipótesis, para la cual puede no existir ningún tipo de evidencia inicial; los hechos que la apoyan pueden estar, en gran medida, por descubrirse. También, se puede interpretar como una proposición demostrable cuyo objetivo consiste en hacer válido, en un sentido eficazmente pragmático, lo esencial de lo complejo de las proposiciones. En una tesis se requiere incluir la metodología, el

marco teórico y el referente analítico para explicar y comprender el fenómeno de estudio.

Tesina. Es un trabajo monográfico que implica una profundización en la literatura disponible sobre un tema. En esta modalidad se delimitan las preguntas de investigación, se compila información y se organiza en tres o cuatro líneas temáticas. Una tesina aporta criterios para la utilización, ejercicio o proyección del tema; también puede contener una crítica o una propuesta sobre una teoría.

Informe académico. Identifica algunos elementos teórico-conceptuales de la temática seleccionada, pero con menor profundidad teórica en el trabajo. Plantea objetivos, pero no hipótesis o supuestos. Puede incluir una propuesta de intervención. Asimismo, vincula aspectos de su experiencia laboral, de servicio social, de elaboración de material didáctico, de traducción o trabajo de campo, con las diversas áreas de la licenciatura, y ofrece una conclusión. Un informe puede ser el resultado de las actividades que ha desarrollado un egresado(a) durante meses o incluso algunos años, las cuales se han centrado en un tema relacionado con su experiencia profesional. En temporalidad debe ser al menos de un año de trabajo en el área afín con la licenciatura estudiada y corresponder a tareas concretas consideradas dentro de la línea de investigación que presenta en el proyecto de titulación.

A pesar de que las características de los tipos de titulación parecen estar definidas con claridad en los documentos oficiales de la FFYL, en el curso-taller discutimos que los géneros no son necesariamente estables y sus características varían en función de la comunidad académica. Por lo anterior, colectivamente, revisamos, adecuamos y enriquecimos colaborativamente unas listas de cotejo para cada modalidad. Las listas resultantes pueden consultarse en el Anexo 1. Estas listas pueden servir para revisar trabajos

en curso o para definir, en conjunto con los egresados y con antelación, qué debe contener un trabajo de titulación de la modalidad elegida.

Procedimiento para seguir con Néstor

En cuanto a lo que haríamos como asesores de Néstor, el protagonista del caso presentado, varios participantes coincidimos en que sostendríamos una entrevista con el alumno, previa lectura de su texto, para realizar diferentes acciones que clasificamos en los siguientes rubros:

Aspectos generales:

- Identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar para discutirlos con Néstor.
- Plantear dudas y preguntas sobre su trabajo, en lugar de sólo señalar desaciertos.
- Explicarle que el trabajo tiene información relevante y mostrar opciones para afinar o precisar avances. Esto con la finalidad de motivar e incentivar a Néstor.
- Abordar los diferentes planos del trabajo elaborado. Ofrecer una revisión completa que no sólo se restrinja a los aspectos formales del texto.

Objetivos del trabajo:

- Dialogar con Néstor respecto a: ¿qué quiere hacer? ¿por qué?, y ¿para qué?
- Revisar los objetivos que se propuso Néstor y en qué medida el texto presentado logra dichos objetivos.
- Revisar las características del planteamiento del problema expuesto y las maneras de explorar e intervenir dicho problema.
- Revisar aspectos de la dimensión retórica del trabajo, por ejemplo, la identificación de los argumentos centrales del trabajo.

Modalidad de titulación:

- Dialogar con Néstor para aclarar la confusión existente en la modalidad de titulación elegida a partir de

la revisión de los lineamientos de la FFYL establecidos para cada modalidad de titulación.

- Confrontar o contrastar los elementos de la modalidad de titulación elegida y el avance del trabajo.
- Solicitarle que revise su trabajo haciendo uso de la lista de cotejo por modalidad. (Ver Anexo 1).
- Comentar la relación entre la metodología y la modalidad elegida.

Aspectos formales:

- Revisar la congruencia del título con el objetivo del texto.
- Comentar la organización del texto, el índice planteado y elementos que se deben considerar en cada capítulo. Recomendarle revisar otros trabajos de la misma modalidad y temática.
- Comentar con Néstor la importancia de la descripción de los factores contextuales como elemento clave de un trabajo de titulación, por ejemplo, la descripción del escenario o escuela en donde se investiga o desarrolla la propuesta o características de la población.
- Revisar aspectos que corresponden a la dimensión lingüística del texto como la gramática, ortografía, estructura, convenciones textuales y del discurso argumentativo (que corresponden a las dimensiones textual y retórica).
- Recordar al alumno la necesidad de "dejar reposar el texto".

Colaboración:

- Aclarar el rol del asesor como orientador y facilitador del proceso de indagación y escritura.
- Dialogar sobre el proceso completo que se tiene que llevar a cabo para la titulación, incluidos los aspectos administrativos.
- Revisar en conjunto asesor-alumno los puntos a modificar. El alumno se debe enfocar en cuatro procedimientos: analizar, escribir, revisar (editar y corregir) y publicar.

En la lista anterior podemos encontrar varios de los aspectos que presentamos en la tabla 1 en la que construimos una analogía entre el baile y la escritura. Por ejemplo, en la entrevista hipotética con Néstor es necesario abordar explícitamente aspectos relacionados con la planificación, la clasificación o género y la colaboración. Elegir una modalidad de titulación implica pensar en la audiencia y en los propósitos del trabajo para poder planificar lo que se desea lograr con la escritura de ese texto. Asimismo, el trabajo de Néstor, al haberse realizado sin asesoría y sin elementos claros de una modalidad de titulación acorde a los lineamientos, requiere un redireccionamiento realizado en conjunto, asesor y alumno, para redefinir la modalidad que mejor se adapte a los propósitos del texto. Finalmente, como en el baile, el ajuste y continuidad de este trabajo de titulación requiere de un trabajo conjunto, de un intercambio bajo ciertos acuerdos y consideraciones a la situación personal del alumno que serán descritos en el siguiente apartado.

Situación personal de Néstor

De acuerdo con el caso presentado, Néstor es un estudiante que trabaja. Por lo que su dinámica laboral y familiar, así como la idea de que el borrador presentado estaba casi listo, eran aspectos que debían ser considerados en la entrevista y en las acciones para orientar a Néstor. Debido a lo anterior, consideramos pertinente integrar las siguientes acciones que fueron mencionadas en el foro para abordar la asesoría con Néstor:

- Ser empático con el alumno.
- Preguntarle sobre sus planes a futuro, así como el tiempo que dispone para titularse.
- Planificar una ruta de trabajo acorde a los intereses, necesidades y posibilidades económicas, sociales y de tiempo del alumno.

- Elaborar un cronograma tentativo acorde a los compromisos de asesor y alumno.
- Motivar al alumno. Establecer compromisos de trabajo y acompañamiento.

El ejercicio de reflexión sobre el caso de Néstor permitió determinar, de manera colectiva, que uno de los primeros aspectos debe ser revisar con el alumno la distinción entre las modalidades de titulación. Con base en ese ejercicio, también se planteó la conveniencia de tener instrumentos que permitan tener presente el propósito y características de su trabajo recepcional, como las listas de cotejo por modalidad. Este tipo de listas pueden servir como una guía que permitan a los egresados llevar un registro de los elementos que debe contener su proyecto, los tiempos, acciones y condiciones para lograrlo. La reflexión colectiva mostró la importancia de tener en cuenta la situación personal del asesorado y definir la colaboración conjunta que puede establecer con el asesor.

Las discusiones relativas al caso de Néstor dieron como resultado una serie de estrategias que toman en cuenta los diferentes planos o dimensiones que intervienen en la titulación. Estas estrategias se describen en el siguiente apartado.

Estrategias que pueden seguir asesores y egresados durante el proceso de titulación

Para apoyar a los alumnos en la elaboración de sus trabajos de titulación, durante el proceso de redacción y producción del texto académico, tanto el asesor como los sinodales, pueden desarrollar estrategias específicas y viables, para resolver las situaciones problemáticas que inevitablemente aparecen durante el transcurso de la asesoría y revisión de los trabajos de titulación. A continuación, presentamos algunas estrategias, agrupadas por temáticas, que consideramos pueden funcionar como una referencia

para el acompañamiento a los alumnos asesorados. Incluso, podrían servir a sinodales que revisan los trabajos para repensar el rol que asumen y adquieren en su interacción con el alumno.

Identidad

El replanteamiento de la forma en que se vinculan el asesor y el alumno requiere un abordaje que incluye no imponer al alumno la visión del docente sobre el objeto de estudio que quiere investigar. En este sentido, consideramos que "Una estrategia puede ser adaptar lo más posible el trabajo a la identidad del alumno y evitar que el asesorado se adapte al asesor para el trabajo recepcional" (Docente F).

Otro docente del taller propone lo siguiente para acercar al docente con el asesorado:

> Hacerlos sentir que son profesionistas, no estudiantes, y que tienen que asumir su identidad como tal. Por ello, es importante no descalificar, sino discutir cuando se presentan puntos de vista diferentes. Dejar que expongan sus argumentos, fomentar que tengan capacidad de escucha, y también que aprendan a criticar constructivamente a los autores que revisan, incluso al director de la tesis (Docente G).

Planificación de la escritura

La construcción del trabajo académico para la titulación, de acuerdo con Paula Carlino,[15] implica la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento, puesto que conforman de manera integrada el discurso académico imprescindible para la formación del alumno en la fase de titulación de la licenciatura. Esto se debe considerar al definir el modo de trabajo con el alumno.

[15] Paula Carlino, "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 2003, vol. 6, núm. 20, p. 414.

Por ello, en lo relativo a los aspectos teórico-metodológicos, es pertinente que el asesor explore y construya con los egresados el problema a investigar o la propuesta a diseñar. En este sentido será importante destinar tiempo a la elección de la modalidad acorde a la experiencia, intereses y necesidades de los egresados. También puede ser de utilidad determinar la profundidad de sus conocimientos con respecto al tema y subtemas propuestos en el capitulado para determinar en cuáles será necesario profundizar o buscar más información.

Puede ser útil revisar y ajustar los siguientes puntos:

- Título del trabajo. Revisar su relación con el índice tentativo, los objetivos y el contenido del trabajo, y la modalidad de titulación. Esto le ayudará a delimitar el tema.
- Objetivos. Revisar y ajustar su correspondencia con la modalidad del tipo de trabajo recepcional (tesis, tesina o informe académico).
- Objeto de estudio. Definirlo y delimitarlo preliminarmente, aunque se realicen ajustes durante la realización del trabajo.
- Índice tentativo. Una vez delimitado el tema, los objetivos y el objeto de estudio se procede a estructurar el índice y reajustarlo cuando sea necesario.
- Dimensión lingüística, retórica y textual. Es necesario considerar estos elementos, discutirlos y aclararlos para que el trabajo de titulación presente un lenguaje escrito y un discurso argumentativo coherente, aunque sea descriptivo.

También será necesario discutir con los egresados la importancia del trabajo y la aportación a su disciplina y a la sociedad. Como asesores, es pertinente detectar, junto con los egresados, la repercusión del trabajo en el ámbito correspondiente.

Seguimiento a los procesos de escritura

Los asesores necesitan acordar con los estudiantes desde las primeras sesiones la forma de trabajo. Esto puede contribuir a fortalecer la seguridad e interés del alumno para dar continuidad al trabajo de titulación, reforzar ideas y concluir la investigación o intervención pedagógica.

Al desarrollar el trabajo y el seguimiento al mismo es importante que se mantenga el propósito planteado inicialmente en la planificación. Se considera relevante que los egresados periódicamente realicen una revisión cuidadosa de su trabajo y confronten los elementos que contiene el cuerpo de su proyecto, ya sea tesis, tesina o informe académico, con los esperados. Es posible acompañarlos en este proceso para identificar posibles fallas de estructura y contenido. Además, será necesario supervisar y reforzar los aspectos metodológicos y su relación con los referentes teóricos relacionados con el tema abordado.

En este proceso de seguimiento es muy importante que el asesor sea empático y cuidadoso en la forma de retroalimentar a los egresados, para que conserve su interés por el tema o problema abordado y continúe con el proceso de titulación.

Trabajo conjunto

El trabajo conjunto –entre docente y asesorados– es fundamental, pues si en la modalidad presencial suele haber cierto distanciamiento entre director y egresado, en sistema abierto y a distancia se vuelve aún más complejo mantener un vínculo con los egresados. Para poder orientar y facilitar el trabajo de los egresados es de vital importancia leer a detalle cada documento que se recibe de ellos, precisar los puntos a mejorar y brindar alternativas, compartir lecturas con sustento teórico y no limitar su iniciativa. Por supuesto que debe ser recíproco el esfuerzo de los egresados de presentar avances en cada asesoría.

Aspectos personales de los egresados

Para llevar a buen fin el trabajo de titulación es necesario conversar con los egresados sobre aspectos personales que pudieran afectar o influir en el desempeño y continuidad de su trabajo; por ejemplo, factores familiares, laborales, lugar de residencia, estado de salud, recursos económicos, entre otros. Consideramos importante discutir estos aspectos, pues en ocasiones influyen en que los egresados se desmotiven o decidan no seguir con su proceso de titulación.

Asimismo, es pertinente contar con información sobre las expectativas que tienen para titularse o sobre lo que esperan conseguir una vez obtenido el título, lo cual implicará una discusión, por ejemplo, sobre la validez de las diferentes modalidades de titulación para ingresar a un posgrado. También, será conveniente analizar el tiempo que tiene destinado para el proceso de titulación para poder establecer, asesor y asesorado, compromisos realistas.

Finalmente, consideramos que se debe reconocer el esfuerzo, los logros y los avances de los egresados. Esto permitirá una mejor aceptación y discusión de los aspectos por mejorar.

Es importante, ante todo, que el alumno se sienta cómodo con su trabajo y con el asesor(a), y que éste se sienta bien a partir de los avances de los egresados.

Estrategias para estudiantes

Entre las estrategias útiles para que los alumnos mantengan el interés en elaborar su trabajo de titulación y permitan concretar su programa de trabajo en un periodo de tiempo (a veces prolongado) mencionamos las siguientes:

- Escribir ideas claras relativas a su trabajo de titulación de forma constante (de preferencia todos los días). Pueden ser breves, lo importante es que se escriban y organicen para que no se olviden o se dificulte retomarlas posteriormente.

- Cumplir con la entrega de los avances programados en el cronograma de actividades acordado con su asesor.
- En situaciones de bloqueo en la escritura del trabajo, es importante acercarse al asesor o asesora y plantear sus preocupaciones, inseguridades o dudas. Otra estrategia, si no se desea acudir al asesor, es buscar a un compañero o compañera que haya concluido su trabajo de titulación y haya presentado su examen profesional para pedirle que le comparta sus experiencias, tanto personales como profesionales, durante este proceso. Los asesores también pueden alentar esta comunicación entre estudiantes, egresados y titulados.
- Durante la escritura del trabajo, es altamente recomendable solicitar a un colega de la misma licenciatura, o incluso a una persona ajena a la misma, una lectura crítica y constructiva de los avances. Se les puede pedir apoyo con una retroalimentación que contribuya al fortalecimiento del egresado(a), tanto en el ámbito emocional como en el académico.

En conclusión: la necesidad de repensar la lectura y la escritura en la universidad

A partir de la exigencia que reviste el proceso de elaboración del trabajo de titulación los egresados junto con el asesor y los sinodales, requerimos reflexionar de forma más profunda sobre la corresponsabilidad de realizar y promover la escritura académica que permita lograr textos que incorporen aspectos argumentativos, epistémicos, textuales y retóricos.

Apoyar a los egresados durante este proceso, requiere considerar la naturaleza de las barreras que les impiden llevarla a cabo, por ejemplo, factores institucionales, personales, familiares, económicos. Reiteramos que para mantener una relación adecuada entre los docentes (asesores y sinodales) y los egresados es de fundamental importancia

contemplar la diversidad de aspectos contextuales que intervienen favorable o desfavorablemente durante el proceso de elaboración del trabajo de titulación.

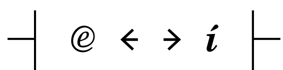
En cuanto a la escritura es importante aclarar la modalidad de titulación que se elige, pues como hemos visto a través del análisis del caso de Néstor pueden existir confusiones en torno a la modalidad y las características textuales de estos géneros que afecten el cumplimiento de los objetivos que los egresados se han planteado lograr con su trabajo de titulación.

Aclarar las características de las modalidades de titulación, no sólo a través de documentos normativos, sino a través del trabajo colectivo entre docentes y entre asesores y egresados, parece ser una práctica que necesitamos promover en la universidad abierta y a distancia. Si partimos de la premisa de que los géneros, tanto en el baile como en la escritura, no son estables, sino dinámicos y diversos, requerimos estrategias para afrontar estos cambios y diferencias.

El trabajo de asesorar a los egresados implica el desarrollo de diferentes estrategias que tampoco son estables. Las estrategias que propusimos en este trabajo pretenden ilustrar caminos posibles que se derivan de nuestra reflexión colectiva. Además de las estrategias, es indispensable considerar que también se requiere la incorporación de aspectos teóricos, que permitan el desarrollo y seguimiento de la alfabetización académica entendida como el proceso de enseñanza, el quehacer educativo intencionado para incluir a los estudiantes en las prácticas letradas[16] que demanda la universidad.

Finalmente, señalamos que los docentes requerimos de espacios de reflexión que nos permitan explicitar y reflexionar lo que pensamos sobre la escritura. Modificar las ideas requiere primero identificarlas y conocerlas. Imaginar a la escritura como un baile, nos acerca a pensar la escritura

[16] P. Carlino, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación* Educativa, p. 370.



académica como un instrumento creativo, un medio de expresión, un camino que puede disfrutarse. Pensar la escritura de este modo, implica que como docentes podemos contribuir a que los estudiantes sufran menos y gocen más la escritura de un trabajo de titulación.

Bibliografía



Castelló, Montserrat, “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”, en *Enunciación,* 2014, vol. 19, núm. 2, pp. 346-365.

Carlino, Paula, “Alfabetización académica diez años después”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

Carlino, Paula, “El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, en *Educere: Revista Venezolana de Educación,* 2004, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.

Carlino, Paula, “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 2003, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.

Carlino, Paula, “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”, en *Lectura y Vida,* 2002, vol. 23, núm. 1, pp. 1-14.

Facultad de Ciencias de la Educación, “Hacer una tesis. Conversatorio con la Dra. Paula Carlino”, [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=MUs11h_r2Ns>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

ffyl, “Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras” [en línea], México, unam / Facultad de Filosofía y Letras, 2021. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulacio%CC%81n-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosofi%CC%81a-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>. [Consulta: 30 de junio, 2021.]

Hernández Zamora, Gregorio, *Literacidad académica*, Ciudad de México, uam, Unidad Cuajimalpa, 2016.

LEA, Mary y Brian Street, "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, 1998, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.

LÓPEZ, María, Benjamín Salvo y Guadalupe García, "Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior", en *Revista de la educación superior*, 1989, vol. 18, núm. 1, 69, pp. 1-13.

MONEO, María, *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1999.

WAC Clearinghouse, "What Should I Know about Genre and Design?" [en línea], Colorado, WAC Clearinghouse, c. 2017, <https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/genre/>. [Consulta: 21 de enero, 2021.]

Anexo 1



Listas de cotejo por modalidad de titulación

Tabla 2

Criterio	**Sí**	**No**
A) Definición del problema		
1. Plantea la(s) pregunta(s) de investigación y el problema.		
2. Contextualiza el problema de investigación.		
3. Presenta un estado de la cuestión o del arte (antecedentes de lo que se ha investigado recientemente –5, 10 años– sobre el tema).		
4. Justifica la investigación a realizar y describe los aportes de la investigación (factibilidad, originalidad del tema, relevancia o si es seguimiento de alguna otra investigación).		
5. Describe el alcance de la investigación (explorar, describir, explicar).		
6. Establece una hipótesis o un supuesto, según el tipo de investigación y metodología (cuantitativa y/o cualitativa).		
7. Plantea los objetivos, general y específicos.		
B) Método		
8. Describe la metodología empleada.		
9. Describe los análisis o cálculos realizados, así como la forma en que se probaron o verificaron.		
10. Relaciona y confronta el enfoque teórico y metodológico con los objetivos y los resultados esperados.		

Tabla 2. ***Continuación***

Criterio	**Sí**	**No**
C) Resultados		
11. Los resultados hacen referencia a los objetivos.		
12. Los resultados de la tesis representan aportes pertinentes al desarrollo del conocimiento educativo, en lo teórico o en lo práctico.		
D) Conclusiones		
13. Se incluye una reflexión sobre los aportes novedosos, innovadores o las contradicciones evidenciadas y tratadas en la tesis.		
14. Describe en las conclusiones generales de la tesis las respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación.		
E) Referencias y estilo de edición		
15. Las referencias son pertinentes, suficientes y actualizadas.		
16. El aparato crítico es homogéneo.		
17. Emplea un estilo editorial de manera consistente.		
F) Redacción y presentación		
18. La organización capitular del trabajo contiene apartados pertinentes y equilibrados.		
19. Los capítulos y apartados del esquema están planteados en función de las preguntas y objetivo(s).		
20. El texto tiene una redacción clara, coherente y formal.		
21. La ortografía y la gramática del texto son adecuadas.		
22. De ser el caso, presenta agradecimientos a las instancias que otorgaron una beca o apoyo para la conclusión de estudios y /o la elaboración de tesis.		
23. Sus portadas, anexos, apéndices, tablas y esquemas están elaborados de acuerdo con el estilo de citación y los criterios institucionales.		

Lista de cotejo para la modalidad tesis.

Tabla 3

Criterio	Sí	No
1. Define el tema a profundizar mediante la revisión de literatura.		
2. Define las preguntas a las que responde la revisión de literatura.		
3. Incluye un estado de la cuestión o estado del arte.		
4. Establece un objetivo claro, preciso y factible.		
5. Define la(s) estrategia(s) a emplear para recopilar, organizar y sistematizar la información.		
6. Su organización capitular es pertinente y equilibrada.		
7. Los capítulos y apartados del esquema están planteados en función de las preguntas y objetivo(s).		
8. El texto tiene una redacción clara y coherente.		
9. La ortografía y la gramática del texto son adecuadas.		
10. Las referencias son pertinentes, suficientes, actualizadas.		
11. Emplea un estilo editorial de manera consistente.		
12. Muestra rigor en la argumentación		
13. La extensión del texto es adecuada (35 a 100 cuartillas aproximadamente).		

Lista de cotejo para la modalidad tesina.

Tabla 4

Criterio	Sí	No
1. Plantea el objetivo del informe.		
2. Explicita la relación de su experiencia formativa o profesional, o sus intereses con la realización del informe.		
3. Presenta un ejemplo o estudio de caso basado en su experiencia formativa o profesional.		
4. Define la estrategia empleada para recopilar, organizar, sistematizar la información o reportar la experiencia analizada.		
5. Identifica algunos referentes teóricos mínimos que sustentan la actividad reportada.		

Tabla 4. ***Continución***

Criterio	**Sí**	**No**
6. La organización capitular es pertinente y equilibrada.		
7. Los capítulos y apartados del esquema están planteados en función de las preguntas y objetivo(s).		
8. La organización capitular es consistente con el título del trabajo y muestra consistencia interna en el desarrollo del informe.		
9. El texto tiene una redacción clara y coherente.		
10. La ortografía y la gramática del texto son adecuadas.		
11. Las referencias son pertinentes, suficientes, actualizadas.		
12. Emplea un estilo editorial de manera consistente.		
13. La extensión es coherente con la modalidad de informe académico. (Se recomienda incluir, en promedio, 4 capítulos que permitan alcanzar el objetivo general del informe).		

Lista de cotejo para la modalidad informe académico.

VII
Recursos para apoyar la titulación

@

En esta sección presentamos una selección de recursos disponibles en línea que pueden resultar de utilidad para la asesoría de trabajos de titulación. Docentes que actualmente asesoran trabajos de titulación han probado y recomendado varios de estos recursos.

Se incluyen libros, artículos de investigación, materiales docentes, videos y otros recursos electrónicos que han sido agrupados con diferentes propósitos.

Para una comprensión alterna de la lectura y la escritura en la universidad

Seleccionamos dos libros que ofrecen argumentos sobre la importancia de promover una enseñanza explícita de la escritura en la universidad. Ofrecen claves para repensar cómo se puede fortalecer esta actividad al interior de la práctica docente cotidiana.

Espino, Sandra y Concepción Barrón, coords., *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, [en línea], México, unam / iisue, 2017. <https://www.researchgate.net/publication/303994518_La_lectura_y_la_escritura_en_la_educacion_

en_Mexico_Aproximaciones_teoricas_experiencias_aplicadas_y_perspectivas_de_futuro>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

El índice y la introducción del libro está disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Para conocer propuestas específicas de alfabetización académica

Para quienes estén interesados en conocer y desarrollar propuestas específicas de alfabetización académica en sus clases o asesorías, hemos seleccionado cuatro artículos, una conferencia y un libro que les pueden ofrecer ideas para su implementación. En esta selección pueden encontrar recomendaciones puntuales sobre cómo orientar a los estudiantes en el desarrollo de actividades específicas de escritura (por ejemplo, la redacción de ensayos o estados de la cuestión) o en la definición de rutas para la elaboración de tesis.

Artículos

CARLINO, Paula, "Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera»", en *Educación en Ciencias*, [en línea], 2006, vol. 1, núm. 1, pp. 1-12. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

CARLINO, Paula, "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, [en línea], 2004, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

CARLINO, Paula, "Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura", *IX Jornadas de Investigación. Ponencia*, [en línea], Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Univer-

sidad de Buenos Aires, 2002, pp. 1-8. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Carlino, Paula, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida*, [en línea], 2002, vol. 23, núm. 1, pp. 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Conferencia

Facultad de Ciencias de la Educación, "Hacer una tesis. Conversatorio con la Dra. Paula Carlino", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=MUs11h_r2Ns>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Libro

Natale, Lucía, coord., *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, [en línea], Los Polvorines, UNGS, 2012, 208 pp. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/encarrera/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Para una aproximación al enfoque de la literacidad académica

El enfoque de la literacidad académica ofrece otras herramientas teóricas para problematizar la escritura en la universidad. Este enfoque propone estrategias específicas que pueden localizarse en la propuesta de Gregorio Zamora. Para conocer un poco más sobre este enfoque también recomendamos la lectura del artículo de Virginia Zavala.

Hernández, Gregorio, *Literacidad académica*, [en línea], Ciudad de México, UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016, 192 pp. <https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/libroliteracidadacademica_compressed.pdf>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

ZAVALA, Virginia, “La escritura académica y la agencia de los sujetos”, en *Cuadernos Comillas*: *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, [en línea], 2011, vol. 1, pp. 52-66. <https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos_>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Para conocer una propuesta de lectura crítica

La lectura y la escritura constituyen un binomio indisoluble. Existen aproximaciones específicas para promover la lectura crítica. Se proponen dos recursos para promover la lectura crítica entre los estudiantes.

Seminario Internacional de Lectura Crítica. “Desafíos multimodales en el aula del Siglo XXI. Expositor: Daniel Cassany”, [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=1-naTi1kjuY>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

CASSANY, Daniel., y Castellà, J. M. (2011). “Aproximación a la literacidad crítica”, en *Perspectiva*, [en línea], 2011, vol. 28, núm. 2, pp. 353-374. <https://pdfs.semanticscholar.org/8765/9fe7e5ecb2d6523e86e35f5e30a35f760092.pdf>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Para asesorar trabajos de titulación en las modalidades aprobadas en la FFYL

En los proyectos PAPIME que anteceden a este proyecto se han desarrollado recursos específicos para apoyar a los estudiantes que se titulan bajo la modalidad de informes académicos orientados a apoyar la docencia. Dichos recursos se encuentran disponibles en el repositorio de la FFYL. También se enlistan secciones de estos recursos que pueden servir para asesorar a estudiantes que han elegido otras modalidades de titulación.

Taller para estudiantes

GUERRERO, Irán, *Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos orientados a apoyar la docencia. Proyecto DGAPA-PAPIME PE403516*, [en línea], Ciudad de México, UNAM, 2017, 143 pp. <http://hdl.handle.net/10391/7498>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Secciones recomendadas

Guía para dar y recibir retroalimentación (pp. 139 y 140).

Sugerencias para redactar introducción, conclusiones y título (pp. 137 y 138).

Cómo presentar evidencias que sustenten mi argumento (p. 132).

Guía de uso Mendeley (pp. 106-112).

Curso en línea para estudiantes

GUERRERO, Irán, *Leer y escribir para titularse: taller en línea para la redacción de informes académicos orientados a apoyar la docencia. Proyecto DGAPA-PAPIME 404017*, [en línea], Ciudad de México, UNAM, 2017. <https://sites.google.com/filos.unam.mx/leer-y-escribir-para-titularse/inicio>. [Consulta: 28 de febrero, 2021.]

Material para docentes

GUERRERO, Irán, *Paquete didáctico con recomendaciones para el docente sobre la implementación y desarrollo del taller. Proyecto DGAPA-PAPIME PE403516*, [en línea], Ciudad de México, UNAM, 2017, 42 pp. <http://hdl.handle.net/10391/7499>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Para incorporar recursos electrónicos de apoyo

Durante el proceso de asesoría resulta de utilidad apoyarse en recursos electrónicos. Algunos de ellos ya son amplia-

mente conocidos; sin embargo, consideramos pertinente recordarlos en esta sección.

Gestores automatizados de bibliografía

Un gestor automatizado de bibliografía permite almacenar nuestras fichas y notas de lecturas, conservar y actualizar los datos de las publicaciones, y exportar las citas en diferentes estilos editoriales. El uso de estos gestores se puede vincular con los procesadores de textos para hacer más eficiente el proceso de citación al escribir un texto académico. Estos gestores ofrecen la ventaja de poderse usar en diferentes dispositivos sincronizados. También cuentan con opciones para trabajar colaborativamente, por ejemplo, en la creación de bibliografías colaborativas.

Dos gestores de uso difundido son:

1. Mendeley. Disponible en <https://www.mendeley.com/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]
2. Zotero. Disponible en <https://www.zotero.org/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Servicios de almacenamiento en la nube

Estos servicios nos permiten compartir archivos y, de manera colaborativa, editar documentos. Algunos tienen una versión gratuita con límite de almacenamiento.

1. *Dropbox*. Disponible en <https://www.dropbox.com/es/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]
2. *Google Drive*. Disponible en <https://www.google.com/intl/es-419_ve/drive/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]
3. *Mega*. Disponible en <https://mega.io/>. [Consulta: 4 de febrero, 2021.]

Esta selección es sólo una muestra de múltiples recursos para la asesoría de trabajos de titulación. Deseamos que sea un apoyo importante.

ÍNDICE

@

Tercera sección
Aproximaciones prácticas: del problema a la acción



Titulación y escritura académica en la universidad a distancia. Aproximaciones teóricas y prácticas fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de producir en octubre de 2021. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida, exclusivo de la colección @Schola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Century Schoolbook en diferentes puntajes y adaptaciones. El diseño de la cubierta, los recursos electrónicos y la conversión digital, fueron elaborados por Editora Seiyu de México S.A. de C.V. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Editora Seiyu de México.









Imagen en guardas y cubierta

Hermann Vogel (1854-1921). *Solón estableciendo las leyes de Atenas* (1880). Ilustración para el libro *Illustrierte Weltgeschichte für das Volk* , Vol I, pág. 351. (1880) de Otto von Corvin y Friedrich Wilhelm Alexander Held. Los ejemplares originales se encuentran en la biblioteca de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos de América.





¿Cómo construir puentes para que la escritura académica no sea un obstáculo? El libro *Titulación y escritura académica en la universidad a distancia. Aproximaciones teóricas y prácticas* ofrece a docentes y estudiantes alternativas para enriquecer las prácticas docentes y la asesoría de trabajos de titulación. Incluye elementos teórico-conceptuales sobre alfabetizaciones y literacidad académicas, referentes empíricos de investigación, estrategias para la enseñanza y aprendizaje de los procesos de escritura académica, y recursos prácticos. La escritura académica no es solamente una habilidad, sino una práctica social situada que ocurre en el entramado de procesos sociales, culturales, cognitivos y afectivos. Además, puede ser una oportunidad de aprender, de expresarse creativamente y de construir un posicionamiento crítico no sólo en la escuela, sino también en el mundo.

eSchola





